XII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

37th ANNUAL CONFERENCE ISPA

Escolas para todos: Políticas Públicas e Práticas dos Psicólogos

24 a 27 de junho de 2015

Universidade Presbiteriana Mackenzie

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION

Patrocínio

Apoio

LIVRO DE TRABALHOS COMPLETOS

XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – Conpe
37º. Anual Conference – International School Psychology Association – ISPA

São Paulo. Brasil

ISSN 1981-2566

Editoração e Organização
Biancha Angelucci

LIVRO DE TRABALHOS COMPLETOS

É com grande satisfação que a ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e a ISPA – International School Psychology Association apresentam o Livro de Trabalhos Completos das atividades científicas apresentadas durante o XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & a 37th Annual Conference of the International School Psychology Association realizado na cidade de São Paulo, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, de 24 a 27 de junho de 2015.

A temática desta edição, Escolas para todos: políticas públicas e práticas dos psicólogos, visa destacar o trabalho que vem sendo realizado tanto pela ABRAPEE como pela ISPA na luta pela inserção dos psicólogos nas proposições e acompanhamento das Políticas Públicas de Educação em uma perspectiva da educação de qualidade para todos e no desenvolvimento científico que se faz presente nesta área de conhecimento da Psicologia.

Estão compilados neste Livro de Trabalhos Completos 101 atividades.

Parabéns aos psicólogos escolares e educacionais!

BOOK OF FULL PAPERS

The Brazilian Association of School and Educational Psychology – ABRAPEE and the International School Psychology Association –ISPA have the great pleasure to introduce participants to the BOOK OF FULL PAPERS of the XII National Congress of School and Educational Psychology & the 37th Annual Conference of the International School Psychology Association, in São Paulo, at Makenzie Presbyterian University from 24 to 27 June 2015.

The theme of this edition, "Schools for All: public policies and practices of psychologists", aims at highlighting the work which has been developed by both ABRAPEE and ISPA in the struggle for insertion of psychologists in proposals and monitoring of Public Education Policies from a perspective of education with quality to everyone as well as the scientific development which is present in this area of Psychology.

Is this BOOK OF FULL PAPERS are compiled 101 scientific activities of the Congress.

Congratulations for the school and educational psychologists!

SUMÁRIO

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA 11
Alisson José Oliveira Duarte; Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
O PENSAMENTO PSICOLÓGICO: FUNDAMENTO OU CONTEÚDO PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA 27
Altina Abadia da Silva; Eliza Maria Barbosa; Janaina Cassiano Silva; Priscilla de Andrade Silva Ximenes
A PÓS-MODERNIDADE E A PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ESQUIZOANÁLISE 38
Amanda Biasi Callegari
A INTERFACE ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO, SEGUNDO OS PROFESSORES-MEDIADORES ONLINE: CONTRIBUIÇÕES, PECULIARIDADES E DESAFIOS 53
Ana da Costa Polonia
ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA EFETIVAÇÃO 70
Ana Paula Siltrão Bacarin; Nilza Sanches Tessaro Leonardo;Raquel de Araújo Bomfim Garcia
REALIZAÇÃO DE OFICINAS NA ORIENTAÇÃO SOCIAL E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA 84
Ana Paula Alves Vieira; Záira Fatima de Rezende Gonzalez Leal
ENEM: UM ESPAÇO REGULADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL 101
Ana Paula Batalha Ramos
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A ESCOLA 113
André Felipe Costa Santos; Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
A SAÚDE DOS PROFESSORES SENDO CUIDADA ATRAVÉS DO SOCIODRAMA E COM O USO DE OBJETOS INTERMEDIÁRIOS 131
Souza, A. C.; Cassane, I. S. T.
ESCALA ESCOLA PROMOTORA DE SAÚDE (EEPS): UM ESTUDO PRELIMINAR 138
Andreia Cláudia de Souza; Tito Laneiro; Tânia Fator
MEMÓRIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA 149
Andréia Maria de Lima Assunção; Ruzia Chaouchar dos Santos
SUSTENTABILIDADE SOCIAL E GERAÇÃO FUTURA NA AMAZÔNIA: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E DA CIDADANIA 160
Antonio Carlos Maciel; Iani Lauer; Tânia Brasileiro
A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUA ESTREITA RELAÇÃO COM A DEPENDÊNCIA DE DROGAS: "NOVAS EMBALAGENS PARA ANTIGOS INTERESSES" 176
Ararê Dias Calia; Mônica Cintrão França Ribeiro
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO "NÃO APRENDER": REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE 201
Artur Bruno Fonseca de Oliveira
PLANTÃO PSICOLÓGICO NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES 214
Artur Bruno Fonseca de Oliveira
Escala de Concepções de Deficiência: análise dos posicionamentos de universitários 225
Beatriz Marques Mattos; Lucia Pereira Leite
Promoção de Saúde na Escola Pública: Reflexões acerca de um grupo socioeducativo com crianças . 236
Bibiana de Azevedo e Souza; Natália Pereira Santos; Daniela de Figueiredo Ribeiro
O LUGAR DA PSICOLOGIA NA NOVA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA 252
Cândida Beatriz Alves; Regina Lúcia Sucupira Pedroza
EDUCAÇÃO MORAL EM WALTER BENJAMIN E DONALD WINNICOTT 264
Carlos Cézar Barros
FAZERES EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA INFÂNCIA 279
Celia Vectore; Camila Turati Pessoa ; Fabiana Marques Barbosa; Luciana Guimarães Pedro
OS EFEITOS DAS RECENTES REFORMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPEDIMENTOS A UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA 292

Claudia Helena Gonçalves Moura
VOCÊ É UM HOMEM OU É UM RATO?: DISCUTINDO MEDIAÇÃO DE CONTEÚDO EM SALA DE AULA 308
Daniel Caldeira de Melo; Camila Turati Pessoa
FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E PEDAGOGIA: ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS NA MODALIDADE EAD 323
Edna Mataruco Duarte; Laura Marisa Carnielo Calejon; Rosemary Aparecida Santiago
DES-SUPOSIÇÃO: O ADOLESCENTE E A DESTITUIÇÃO AO SABER DO PROFESSOR 339
Eliana Olímpio
A PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR BEM SUCEDIDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DOS AFETOS NA PRODUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR 352
Eliana de Sousa Alencar Marques; Maria Vilani Cosme de Carvalho
O DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A UM ANO 367
Eliza Maria Barbosa; Janaina Cassiano Silva
A perspectiva crítica como princípio para a educação infantil em Araraquara/SP 383
Eliza Maria Barbosa
ADOLESCENTES E O APRIMORAMENTO COGNITIVO FARMACOLÓGICO 398
Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro
PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR SOBRE AS FUNÇÕES DO ENSINO MÉDIO 412
Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro
ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA ESCOLA: O QUE PENSAM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA? 425
Erico Lopes Pinheiro de Paula; Helena de Ornellas Sivieiri
VIGOTSKI E ESCOLAS DEMOCRÁTICAS:DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIA NAS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO 438
Felipe de Oliveira
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: PSICOLOGIZAÇÃO E ALIENAÇÃO A SERVIÇO DE QUEM? 454
Fernanda Fochi Nogueira Insfran
OS DISCENTES FALAM: VISÃO HUMANISTA SOBRE A CRISE DE AUTORIDADE DOCENTE 466
Fernanda Fochi Nogueira Insfran; Henrique Romero Vasquez
ESCOLARIZAÇÃO E COLONATO: MEMÓRIAS DE VELHOS 483
Fernanda Vilhena Mafra Bazon; Elcie F. Salzano Masini
O PSICODRAMA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA 501
Gabriela Souza Granero; Daniela Figueiredo Ribeiro
VISÃO DE ADOLESCENTES DA CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA PARA A ESCOLARIZAÇÃO 515
Haller E.S. Schünemann
O MÉTODO DE REFERÊNCIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PESQUISA EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL/ESCOLAR 532
Herculano R. Campos
HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: ESPAÇO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA? 545
Janaina Karla Pereira da S. R. Firmino; Altina Abadia da Silva
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GOIANDIRA/GO 558
Janaina Cassiano Silva
A ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO *OMNILATERAL:* A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL CUBANA 575
Janaina Damasco Umbelino; Maria Isabel Batista Serrão
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA AS AUXILIARES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA 591
Jéssica Larissa Ferrari Becker; Tatiely Pereira de Araújo; Jordana de Castro Balduíno

AS NOVAS PERSPECTIVAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL 615
Juliana Oliveira de Moura; Jessica Roberta Silva dos Santos; Mariana Martines Inocêncio; Daniela de Figueiredo Ribeiro
OLHARES AMPLIADOS: UTILIZANDO FOTOGRAFIAS, DESENHOS E HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO 632
Juliana Soares de Jesus; Vera Lucia Trevisan de Souza
FUNÇÕES COGNITIVAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO 648
Keitiane de Sales RochaMara Regina; Kossoski Felix Rezende
EXPERIÊNCIA DE UM FAZER INTERDISCIPLINAR: A ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO – MP/SP 666
Larissa Gomes Ornelas Pedott; Cintia Aparecida da Silva
O PAPEL DA TEORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ATIVIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL 681
Laura Marisa Carnielo Calejon; Rosemary Aparecida Santiago
PSICOLOGIA ESCOLAR E TRABALHO COM PROFESSORES: EXPERIÊNCIA EM UM ORGANISMO COMUNITÁRIO 698
Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade
PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA ESCOLA ESPECIAL 710
Luanna Freitas Johnson
O PANORAMA DAS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE 725
Lucia Pereira Leite
O PROFESSOR (RE) ADAPTADO: UMA CONCEPÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 738
Luciana Marques dos Santos; Sonia da Cunha Urt; Taís Francéli Krugmann
O ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS RURAIS: UM ESTUDO DESCRITIVO 749
Luciana Pereira de Lima
A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS DO CAMPO 763
Luciana Pereira de Lima
A DEMANDA DAS FAMÍLIAS DO CAMPO POR ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL 776
Luciana Pereira de Lima
THE CRISIS OF SOCIAL IDENTITY OF JUNIOR STUDENTS – FUTURE SCHOOL PSYCHOLOGISTS AND ITS RELATION WITH HARDINESS 788
M.U. Kuzmin; I.A. Konopak
A PESQUISA EM HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL 798
Marcus Vinícius de Campos França Lopes; Jane Teresinha Domingues; Ruzia Chaouchar dos Santos
PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: MÉTODOS DE PESQUISA E INTERVENÇÃO 809
Maria Ester Rodrigues
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: DESAFIOS PARA TORNAR O ESTRANHO FAMILIAR 826
Maria Isabel Antunes-Rocha; Karol Oliveira Amorim-Silva; Welessandra Aparecida Benfica; Cristiene A. da S Carvalho; Luiz Paulo Ribeiro
O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO 842
Marília Luiza Galante Cavani; Vera Lúcia Trevisan de Souza; Eveline Tonelotto Barbosa Pott
ENSINO DE ARTES: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO COMO FUNDAMENTO PARA PESQUISA SOBRE SENTIDO PESSOAL E ARTES 858
Mateus Thaler Beck; Flávia da Silva Ferreira Asbahr
MÚSICA NA ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITO EM ADOLESCENTES 877
Maura Assad Pimenta Neves; Vera Lucia Trevisan de Souza
A FORMAÇÃO CONTINUADA DO SOCIOEDUCADOR 891
Mauro Mathias Junior
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO EM ORIENTAÇÃO PROFISISONAL – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA 906
Natália Pascon Cognetti
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DA ATUAÇÃO FRENTE A PRODUTIVIDADE ACADÊMICA 920
Natália Pascon Cognetti; Sônia Mari Shima Barroco

EDUCAÇÃO À LUZ DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO.....932
Natália Pascon Cognetti; Maria Júlia Lemes; Débora Barbosa de Deus; Jaqueline Cristine Bordin; Jéssica Leal Borges Alves
ESTADO DA ARTE SOBRE NARRATIVA EM PSICOLOGIA ESCOLAR.....944
Nayana Sepúlveda Suzart; Gabriela Barbosa Souza; Lílian Miranda Bastos Pacheco
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM OUVIDOR/GO.....962
Priscilla de Andrade Silva Ximenes
LINHAS E ENTRELINHAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA EM BUSCA DA EQUIDADE.....978
Raquel Almeida Costa; Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
PROJETOS PEDAGÓGICOS: TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....994
Renata de Castro Schindel
A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE PESSOAS SURDAS.....1010
Rita de Cassia Maestri; Noemi N. Ansay
A MEDICALIZAÇÃO E A LEI: REFLEXÕES SOBRE A TRAMITAÇÃO DO PLS Nº 247/2012.....1025
Robson Borges Maia; Solange Franci Raimundo Yaegashi
PSICOLOGIA EDUCACIONAL: ANTIGAS QUESTÕES, NOVAS DEMANDAS, OUTROS OLHARES.....1041
Rosana David; Ana Paula Batalha Ramos
ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UTOPIA OU TRANSFORMAÇÃO ATIVA?.....1052
Roseli Fernandes Lins Caldas; Ana Carolina Stamm Fávero; Ana Clara Schreiner; Carolina Lino do Nascimento; João Vitor Longatti Cestavo
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS.....1063
Rosemary Aparecida Santiago; Laura Marisa C. Calejon
A SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA PSICOPATOLOGIA DO TRABALHO.....1077
Rosiane Maria da Silva; André Vitorino Vieira
O ENIGMA DE KASPER HAUSER: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....1093
Rosivania Maria da Silva; Júlio Ribeiro Soares; Sílvia Maria Costa Barbosa; Edilene da Silva Oliveira; Janaína Almeida da Silva
FRACASSO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DE UMA OBRA CINEMATOGRÁFICA.....1104
Ruzia Chaouchar dos Santos; Andréia Maria de Lima Assunção; Marcus Vinícius de Campos França Lopes; Jane Teresinha Domingues Cotrin
O MOVIMENTO HIGIENISTA E PRECONCEITO CONTRA FAMÍLIAS DE CLASSES POBRES: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS.....1120
Ruzia Chaouchar dos Santos; Andréia Maria de Lima Assunção; Marcus Vinícius de Campos França Lopes
ORGANIZAÇÃO, CARREIRA, ESCOLA: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO IFBA EM RELAÇÃO AOS MUNDOS DO TRABALHO.....1133
Samir Pérez Mortada
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA ESCOLA COMO ESPAÇO DO BRINCAR CRIATIVO.....1151
Sergio Paik
O JOGO INFLUENCIA O DESENVOLVIMENTO E O COMPORTAMENTO DE ALUNOS?.....1168
Silvia Nara Siqueira Pinheiro
A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO BIOGRÁFICO PARA FORMAÇÃO INTEGRAL DE UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO ATUAL
Sílvia Regina Brandão.....1185
TEORIA DA MENTE EM ADOLESCENTES E ADULTOS.....1185
Simone Ferreira da Silva Domingues
EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR.....1205
Solange Pereira Marques Rossato; Geovanio Edervaldo Rossato; Nilza Sanches Tessaro Leonardo
DINÂMICAS CORPORAIS COMO FERRAMENTAS CONTRADISCURSIVAS.....1218
Tatiane Andressa de Almeida Gomes; Nilza Sanches Tessaro Leonardo
LINGUAGEM E FONOAUDIOLOGIA: APONTAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....1225
Tatiane Andressa de Almeida Gomes; Nilza Sanches Tessaro Leonardo

PROMOVER O ACESSO OU DESMANTELAR O ENSINO? EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA DO NEOLIBERALISMO 1237
Tatiane Andressa de Almeida Gomes; Nilza Sanches Tessaro Leonardo
DOCENTE EM CENA: LEITURA CINEMATÓGRAFICA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO "SER PROFESSOR" 1246
Thais Kugmann
FACEBOOK: JANELA ABERTA PARA A PROBLEMÁTICA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE 1260
Taís Francéli Krugmann; Sonia da Cunha Urt; Luciana Marques dos Santos
A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO BRINCAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL 1277
Thaís Oliveira de Souza
FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E INTERAÇÕES 1288
Thaís Oliveira de Souza
TUTORES DE RESILIÊNCIA: POTENCIALIDADES DO TRABALHO DO EDUCADOR 1299
Vania Conselheiro Sequeira; Claudia Stella; Giselle de Aguiar Lins; Rubria Bandeira Reis
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS 1315
Vinicius dos Santos Tavares; Rosane Braga de Melo
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 1326
Viviane Prado Buiatti
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO ESCOLAR: O MOVIMENTO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS 1342
Viviane Prado Buiatti; Arlete Aparecida Aparecida Bertoldo Miranda
A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR EM PORTUGAL 1361
Walter Mariano de Faria Silva Neto
A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EM PORTUGAL:DA LEGISLAÇÃO AO COTIDIANO 1361
Walter Mariano de Faria Silva Neto

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO CARCERÁRIA

Alisson José Oliveira Duarte - UFTM
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira - UFTM

RESUMO
O presente trabalho se propõe fomentar teoricamente as investigações propostas no projeto de pesquisa "Celas de aula: A constituição da identidade profissional de professores do sistema prisional" apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu)* da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A proposta tem por finalidade refletir como a experiência de dar aulas para alunos/detentos, no cenário da educação carcerária, pode influenciar na significação ou ressignificação da identidade docente. A opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa é o modelo qualitativo, a partir de referenciais teóricos em que se apoiam os estudos da constituição da identidade pessoal e profissional do professor. Embora a educação nos presídios não seja fato recente na história de nosso país, esse ainda é um tema negligenciado pelas políticas educacionais e pela própria universidade, principalmente no que se refere à figura do educador. Nesse cenário tão específico da realidade educacional, o indivíduo a quem o professor se destina, além de aluno, encontra-se privado de liberdade e as salas de aula, também são "celas de aula". As inquietações dessa pesquisa visam refletir como as especificidades encontradas no "mundo do cárcere" podem influenciar na constituição da identidade profissional de professores que atuam nesse campo muitas vezes sem uma formação complementar que os norteie em sua prática docente. O estudo da experiência pessoal dos educadores abre portas para a compreensão de como o professor atua em seu meio, construindo e transmitindo sua identidade, sendo notável, no âmbito das pesquisas mais recentes a ênfase que se tem posto sobre a constituição da identidade docente.
Palavras-Chave: Identidade docente; Educação Carcerária; Formação Complementar.

Introdução

Sabemos que o estudo da experiência pessoal de educadores abre portas para a compreensão de como o professor atua em seu meio, construindo e transmitindo sua identidade docente (Nóvoa, 1996; Bueno, 2002; Pimenta, 2002). No entanto, a pesquisa a que este artigo se refere busca especificamente, promover um espaço de reflexão em torno da constituição da identidade docente de professores que atuam anonimamente no interior das "celas de aula", ou seja, no âmbito da educação das populações carcerárias.

Consideramos essa realidade educacional como um dos campos mais negligenciados e marginalizados pelas políticas públicas e pela própria educação, uma vez que raramente encontramos na literatura científica trabalhos que se ocupem em explicar e responder as demandas de seus protagonistas e atores.

Para tanto, o presente trabalho se propõe fomentar teoricamente as investigações propostas no projeto de pesquisa "Celas de aula: A constituição da identidade profissional de professores do sistema prisional" apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu)* da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). O referido projeto de pesquisa busca refletir como a experiência de dar aulas para alunos/detentos, no cenário da educação carcerária, pode influenciar na significação ou ressignificação da identidade docente.

De acordo com Pereira e Fonseca (2001) os estudos em torno da identidade e profissionalização docente têm sido um dos temas mais enfatizados e destacados nas últimas décadas. Para os autores a partir dos anos 80, "começa ocorrer não só um crescimento quantitativo dos trabalhos acadêmicos sobre formação de professores, mas também uma mudança de foco nas pesquisas" (p.53), levando cada vez mais a subjetividade e os processos identitários dos educadores para o centro das investigações.

Entretanto, durante o levantamento do referencial teórico que fizemos no decorrer desta pesquisa, constatamos grande escassez de estudos que se dedicam à Educação Carcerária, mostrando que esse ainda é um campo pouco explorado pelos pesquisadores da área da educação. Em se tratando especificamente da constituição da identidade de professores que atuam nessas instituições, não encontramos (ainda) nenhum estudo que se dedique exclusivamente ao tema.

Esse trabalho vem tentar contribuir com a diminuição lacuna de estudos em torno da constituição da identidade docente de professores que atuam nessa área tão específica e necessária da realidade educacional. No entanto, não representa de forma alguma um estudo completo ou acabado, mas antes, um fomento inicial para maiores investigações.

Identidade docente Individual e Coletiva

Embora todos os professores guardem em comum o fato de "ministrarem aulas" existe entre os atores dessa categoria profissional ampla diversidade e infinitos contrastes que impedem uma definição única de identidade docente que dê conta de significar a prática de todos os sujeitos que atuam no campo da educação. Parece até mesmo reducionista utilizar o termo "identidade docente", sendo mais apropriado, referir-se à "identidades docentes". Isso porque, na ampla rede de professores, cada subgrupo tem sua própria identidade e mesmo dentro de grupos que partilham de

concepções e práticas semelhantes, cada professor em si guarda a singularidade de uma identidade profissional única e pessoal.

Concebemos, então, o processo de constituição da identidade docente como sendo relacional e construtivo ao conter duas dimensões interconectadas: a social (ou coletiva) e a pessoal (ou individual). Assim como descreve Caldeira (2000):

> Como sujeito sociocultural, o/a professor/a constrói sua identidade profissional a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com as instituições escolares, com outros docentes, com as associações de classe, etc. De outro lado, está o significado que cada professor/a confere ao seu trabalho docente, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, até seus valores, interesses e sentimentos, suas representações e saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor/a (p. 2).

A constituição da identidade docente perpassa por uma complexa rede de fatores determinantes que temos identificado em diferentes estudos sobre o tema. Entre esses fatores destacamos: as relações sociais do professor com seus pares (outros docentes e os próprios alunos), a necessidade de adaptação (atualização) a uma nova realidade, sua história pessoal (significados que atribui à profissão docente) e as representações sociais da profissão docente (estigmas veiculados pela mídia e pela própria cultura) que serão criticamente abordados ao longo dessa pesquisa.

As relações sociais do professor com seus pares

Práticas e valores da profissão docente, frequentemente são constituídos a partir do contato qualitativo do professor com outros docentes, alunos e instituições, onde estabelecem laços de identificação e pertença. Quanto mais diversas as relações, mais profundas serão as trocas entre os pares e mais complexas serão as identidades. No entanto, não consideramos esse um processo passivo, sem qualquer movimento reflexivo ou até mesmo conflituoso (em seu mais amplo sentido, tanto nas relações interpessoais, como nas relações do indivíduo com seus próprios valores intrínsecos). O encontro com o outro, necessariamente em todas as relações humanas, é suscetível de contradições, simpatia e antipatia, com as quais cada indivíduo fundamenta uma visão particular sobre determinada realidade e sobre si mesmos.

O pensamento fenomenológico de Augras (1996) considera o mundo humano essencialmente um mundo de coexistência. Para ela o crescimento individual do homem "depende em todos os aspectos do encontro com os demais" (p.55). Enquanto "a

compreensão de si fundamenta-se no reconhecimento dessa coexistência, e ao mesmo tempo constitui-se como ponto de partida para a compreensão do outro" (p.56).

Morgado (2011), afirma que o processo de construção da identidade docente não se concretiza à margem da diversidade das relações do professor com seus pares. Nessa pesquisa, não separamos o constructo indentitário do professor de seu aspecto sócio-histórico e psicossocial.

A necessidade de adaptação/atualização a uma nova realidade

Situações novas ou ambientes inconstantes convidam os professores, assim como qualquer outro profissional, a se readaptarem às novas realidades, "obrigando-os" a rever seus métodos, valores e concepções em relação aos seus alunos, a suas práticas e sobre o seu próprio "eu". Esse processo não se dá por falta de uma identidade sólida ou por falta de personalidade, mas pelo contrário, o mecanismo visa acima de tudo defender a permanência da essência da identidade, sendo sua atualização fundamental para a continuidade do "eu professor", individual e coletivo.

Rogers (1989) chamou esse processo de Tendência Atualizante e confere a ele a função de preservação do *Self*. Para ele "o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido" (p.16). Para tanto, consideramos fundamental, o estudo do *lócus* ou da realidade onde atuam os professores para que se compreenda como as exigências ou peculiaridades desse ambiente atuam sobre a identidade docente, uma vez que as demandas da realidade ambiental levarão os indivíduos adaptar sua identidade a realidade em que estão inseridos.

História pessoal do professor

Entre os principais estudos que valorizam a experiência pessoal do professor, bem como de sua biografia, destacam-se as considerações de Nóvoa (1992a). De acordo com o autor desde o lançamento do livro "O professor é uma pessoa" de Ada Abraham em 1984, ocorreram grandes mudanças no campo da formação de professores. Segundo ele, a partir de então, "a literatura foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores" (p. 15), dando *status* de saber à experiência docente. Esse autor defende que características e trajetórias pessoais são muito influentes no processo de

constituição da identidade profissional do professor, sendo impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Caldeira (2000) afirma que a constituição da identidade docente é um processo histórico dinâmico, intrinsecamente ligado as vivências pessoais do professor:

> (...) a identidade profissional docente não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (p. 2).

Salvadori (2007) defende que na formação do professor sua experiência como aluno, muitas vezes, fala mais alto que sua formação superior. A esse respeito, consideramos a compreensão da história pessoal do professor fundamental para o entendimento do constructo de sua identidade profissional, criticamente convictos de que em seu passado encontram-se as bases das representações, significados e valores pessoais que atribui a sua profissão. Frequentemente, essa base estabelecida em sua história pessoal subsidia a identificação e o sentimento de pertença de cada professor a uma categoria especifica de atuação ou subgrupos afins a sua própria maneira de conceber a educação.

De forma geral defendemos que a relação do professor com seus professores durante a educação básica, com sua família (ao lidar com as exigências em relação à escola), com as representações sociais em relação à profissão docente, podem desempenhar papel fundamental na maneira em que o professor estabelece sua autoimagem, suas práticas docentes, métodos, missão e valores em relação a si mesmos e sobre a educação.

Representações sociais da profissão docente

Consideramos sumamente importante, quando se busca alcançar uma compreensão mais alargada de um determinado fenômeno, definir quais representações sociais (valores e crenças) estão inter-relacionados com sua existência. Em se tratando de identidade docente, encontramos nas veiculações da mídia e mesmo nas

representações culturais, crenças e valores que estigmatizam a profissão docente e consequentemente determinam, até certo ponto, aspectos de sua identidade de acordo com o público com quem esses atores atuam no campo da educação. O *status* é um dos frutos estabelecidos na interação entre cultura, mídia, educação, docência, representação social e identidade profissional.

De acordo com Hall (2006) a identidade é "formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (p.12-13). Para ele a identidade é definida historicamente e não biologicamente.

As representações sociais não são de modo geral negativas, quando não estabelecem relações de opressão, depreciação e discriminação, delimitando pelo contrário, as bases de uma identidade coletiva; suas metas, valores e ideologias, associadas à existência de um determinado grupo, tais como: professores da educação básica, professores da educação superior, professores da educação infantil, professores da educação especial, professores da educação carcerária, etc. Todas estas categorias possuem representações, missões e *status* social diferenciados no contexto cultural e midiático.

No entanto, ocorre que muitas vezes os estigmas produzidos pelas representações sociais dificultam o desenvolvimento de certas categorias que ficam a margem pelas políticas públicas e pela própria formação inicial e continuada de professores. Nesse ponto de nossas reflexões somos de acordo com Canela e Bujokas (2011) que a mídia deveria ter por responsabilidade a defesa do pluralismo e da diversidade de uma maneira geral, de modo que "as diferentes vozes da sociedade possam ganhar visibilidade pública, em um diálogo ampliado de muitos para muitos" (p.87).

Trataremos especialmente, nesse trabalho, da constituição da identidade profissional de docentes que atuam no campo da educação das populações carcerárias, como um dos campos supracitados, em que conferimos na literatura acadêmica poucos estudos em torno da educação carcerária e, sobretudo, em relação à constituição da identidade dos professores que vivenciam profissionalmente as especificidades dessa realidade educacional.

Aspectos históricos da Eeducação prisional no Brasil

Antes de dar início ao tema que propomos, consideramos fundamental traçar breves considerações acerca do surgimento das prisões para se compreenda o seu sentido no cenário social. Vasquez (2008) afirma que no Brasil o atual modelo penal foi estabelecido a partir da adaptação dos sistemas penitenciários vigentes nos Estados Unidos e na Europa durante o final do século VIII até o início do século XIX. De acordo com Araujo e Leite (2013) antes desse período, vigoravam as penalidades corpóreas aplicadas de modo proporcional aos delitos cometidos.

Os suplícios corporais foram, segundo Foucault (1987), gradativamente substituídos pelas condições de cerceamento de direitos, sobretudo os referentes à liberdade, o controle dos corpos, das mentes, ou seja, passando o castigo à alma no interior das celas:

> O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo tempo como um direito e como um bem. Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não é mais o elemento constitutivo da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justiçáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais 'elevado'. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores (p.15).

Em nosso país os primeiros debates em torno da criação da primeira Casa de Correção da Corte ocorreram através da Carta Régia de 8 de julho de 1769, no entanto a fundação correu somente no ano de 1856 na cidade do Rio de Janeiro. A construção foi considerada um marco histórico pelos membros da Sociedade Defensora da Liberdade e da Independência Nacional, pois para eles, esse foi um passo fundamental para tornar o novo império em um “mundo civilizado”. Embora o Brasil tenha recebido fortes influências europeias sobre a forma de punir, deve-se igualmente levar em conta nessa época à vigência da escravidão, que veio alterar profundamente a implantação dos métodos punitivos, ou seja, associou-se de modo indivisível o suplício, prisão e trabalho forçado até o final do século XIX (Araújo, 2009; Sant’Anna, 2010).

Tivemos a partir do século XIX uma transformação do conceito de pena, primeiro para a equação “pena-castigo”, depois para “pena-prisão”. Atualmente, um

novo paradigma tem emergido, introduzindo a educação como forma de tratamento dos criminosos, a "pena-educação" (Foucault apud Vasquez, 2008).

No entanto, não podemos de todo afirmar que o modelo "pena-educação" seja um fato recente, ele já existia nas casas de correção imperial de modo pouco desenvolvido. É o que se pode encontrar nos regulamentos da Casa de Correção do Rio de Janeiro, da Casa de Correção da Capital Federal e Presídio de Fernando de Noronha que funcionaram durante o século XIX ao século XX (Vasquez, 2008).

O cargo do professor, no período imperial era executado pelo Capelão, sua função era zelar pela educação moral e religiosa dos presos. Ou seja, a concepção de educação contida nos regulamentos das Casas de Correção da Corte eram voltados para a formação da moral cristã. Por outro lado, mais tarde, no artigo 167 do antigo regulamento, é feita a menção de uma necessidade de uma educação intelectual para os condenados, onde é possível se ler: "criar-se-á logo que possível em cada uma das divisões da Casa de Correção uma escola, onde se ensinará aos presos a ler e a escrever, e as quatro operações da aritmética" (Vasquez, 2008, p.50).

De acordo com Vasquez (2008) havia nos regulamentos do presídio de Fernando de Noronha, exigências mais elaboradas para a formação intelectual dos apenados:

> (...) é inserido no interior do Presídio de Fernando de Noronha a presença da professora de primeiras letras que iria contribuir com a instrução primária das meninas do presídio. Além dos capelães, que deveriam exercer as funções religiosas, e também assumir a função de professor de primeiras letras aos meninos que habitavam a ilha-presídio (p.52).

Com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foram investidos esforços no desenvolvimento da produção de energia, alimentos, indústria, educação e construção de Brasília. Nesse período registraram-se altos níveis inflacionários, no entanto trouxe avanços no setor da educação, sendo estabelecida a educação primária gratuita para todos os filhos de funcionários. No que se refere à educação prisional, foram estabelecidas as bases para uma educação integral, implementadas em alguns artigos das Normas Gerais de Regime Penitenciário do Brasil, onde também foram introduzidas as exigências de uma educação profissional (Vasquez, 2008).

Durante o Regime Militar, diversas mudanças ocorreram no código de Execução Penal e penitenciário, resultando na edição de outro. Mas, foi em 1984, que a educação no Sistema Penitenciário tornou-se uma atividade obrigatória, prevista em lei e com

vistas na possibilidade de reinserção social do sujeito privado de liberdade (Vasquez, 2008). Atualmente, no que diz respeito à formação profissional e educacional dos apenados, a lei de execução penal determina nos artigos 17 a 21 as seguintes diretrizes:

> Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos (Brasil, 1984).

Mas se por um lado foram estabelecidas diretrizes que ressalvam os direitos a educação dos presos, pouco ou quase nada foi mencionado na referida legislação acerca de quem deverá ministrar essa educação aos alunos/detentos, ou seja, o professor.

Especificidades da educação carcerária

Ensinar na prisão pode ser uma experiência transformadora. Toda vez que o professor entra em seu ambiente de trabalho ele se depara com um universo completamente diferente daquele encontrado no mundo social. Primeiramente ele passa por dois ou três procedimentos de revista, por meio de detectores de metais e aparelho de raio-x. Em seguida, atravessam um conjunto de portas e grades pesadas que se fecham em suas costas. Sempre acompanhados pelos agentes penitenciários, esses professores caminham por corredores de atmosfera fria e sombria. Os sujeitos privados de liberdade se mostram curiosos com a movimentação, pedem atenção ou somente observam, como se aquela rotineira ação fosse uma grande novidade todos os dias. Por toda parte há guardas armados e o sentimento geral é de irrestrito poder. No interior da "cela de aula", revestida por espessas grades os professores ministram suas aulas e ouvem diversas histórias e realidades de vida, as expectativas dos alunos, suas dúvidas, temores e os relatos dos sofrimentos aos quais têm vivenciado todos os dias na prisão.

A educação oferecida no âmbito do sistema penitenciário pode contribuir muito no processo de reinserção social dos presos. Mas, seria total negligência negar a especificidade desse público que não são alunos quaisquer de uma sala de aula; é

importante lembrar que no presídio, o aluno também é detento e a sala de aula também é uma cela. Serrado Junior (2008) afirma que os professores dos sistemas prisionais lidam com adultos que além de conhecimentos básicos, necessitam de uma educação especial que os façam refletir e se restaurar dos estigmas da sociedade. Nessa perspectiva, "o professor ensina não só o que ele sabe, mas também o que ele é" (Souza &; Guimarães, 2011, p.28).

Os professores em foco também se deparam com demandas de cunho emocional dos presos. Isso porque, os detentos em seu cotidiano se fecham em um ambiente repressivo, muitas vezes hostil, e como o clima da cadeia é punitivo, autoritário e complicado, a escola passa a ser um espaço onde é permitido expressar-se, falar de si, ouvir novas ideias e ter relações menos vigiadas. Nesse ponto os professores também atuam como conselheiros de questões polêmicas e emocionalmente "pesadas" de lidar.

Onofre (2011) enfatiza as dificuldades de desenvolver efetivamente um programa de educação em um ambiente essencialmente disciplinar, assim como ocorre nos sistemas prisionais. De acordo com ela, os valores institucionais de ressocialização, regidos por normas e regras autárquicas e "centradas na aceitação da situação, acaba por promover a despersonalização e anulação dos sujeitos" (p.110), descaracterizando por sua vez os objetivos da própria educação, que para a autora, deve almejar acima de tudo "a formação de pessoas, a ampliação de sua leitura de mundo, o despertar da criatividade, a participação na construção do conhecimento e a superação de suas condições atuais" (p.110).

Nesse ponto das discussões, encontramos um imenso paradoxo, entre educação e valores institucionais; onde a educação insiste na liberdade e autonomia dos sujeitos, enquanto os valores institucionais determinam de modo totalitário a submissão. De acordo com Wernke (2010): "a impressão que se tem é que o comportamento omissivo e deformador do Estado vem a calhar com sua vontade: conter os subalternos e excluídos em sua insignificância, não ensejando, tampouco, possibilitando sua reinserção social pelo exercício da razão" (p.3).

O próprio ambiente tende a cristalizar a atuação dos professores, que muitas vezes, despreparados ou sem uma formação complementar que os norteie em sua prática tendem a dois caminhos distintos: ou se alienam juntamente com o sistema, enrijece sua

prática e se entrega ao comodismo, ou cria possibilidades de atuar de modo criativo e inovador nesse ambiente repleto de limitações políticas e administrativas.

De acordo com Onofre (2008) é muito comum faltar nas escolas dos sistemas prisionais uma organização mais eficiente do trabalho prático; as classes são muito heterogêneas (contendo jovens e adultos com diversos tipos de crimes e penas, primários e reincidentes, analfabetos e alfabetizados, alunos que pararam de estudar recentemente e outros que pararam há anos e os que nunca foram à escola), os alunos são pouco frequentes, a rotatividade e desistência também se incluem entre os problemas enfrentados.

A esse respeito Pereira e Fonseca (2001) afirmam que "a especificidade dos alunos, se crianças, adolescentes ou adultos, sua situação sociocultural e suas histórias de vida também representam um aspecto importante na constituição da identidade profissional" (p.59), para os autores é preciso conceber o papel decisivo dos alunos como interlocutores, atores e coautores das práticas pedagógicas.

Outro dificultador apontado pelos professores em sua prática docente nos presídios se refere à atitude de alguns funcionários, que não compreendem e não veem a educação escolar como algo relevante. A maioria considera que os presos não merecem e não têm direito à educação. Os funcionários que pensam assim, geralmente não aceitam os professores, nem o seu relacionamento com os presos, "principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização do outro" (Onofre, 2008, p.7).

A proposta da pesquisa referida neste justifica-se, sobretudo na necessidade de fomentar estudos que ofereçam suporte teórico e reflexivo em torno da educação carcerária e, sobretudo em relação à constituição da identidade dos professores que atuam nessa área tão especifica da educação. Mas qual a importância de se falar em identidade docente do professor da educação carcerária? De acordo com Bueno (2002) "no âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980" (p.13).

O estudo da constituição da identidade docente abre portas para a compreensão de como o professor atua em seu meio, transformando a realidade educacional, assim como sugere Marcelo (2009): "a identidade se constrói e se transmite" (p.1). Para o autor a identidade individual constituída no cotidiano e na práxis docente reflete e transforma a

identidade coletiva. Nóvoa (1992) afirma que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (p.14), é também o que sugere Bueno (2002) ao se referir a pesquisa com professores:

> (...) dar voz aos professores supõe uma valorização da subjetividade e o reconhecimento do direito dos mestres de falarem por si mesmos. Além disso, ao serem concebidos como sujeitos da investigação e não apenas como objeto, eles deixam de ser meros recipientes do conhecimento gerado pelos pesquisadores profissionais para se tornarem, arquitetos de estudos e geradores de conhecimento (p.22).

A autora valoriza a experiência do professor como produtora de conhecimentos relevantes para o campo da educação. É na especificidade do mundo do cárcere e das necessidades educacionais dos alunos/detentos que emergem transformações na identidade desses docentes. Nessa ótica, o conceito de "ensinagem" desenvolvido por Anastasiou e Pimenta (2002) é uma contribuição valiosa para a compreensão da dimensão mediadora do trabalho docente. Esta abordagem considera a aula uma prática social complexa realizada entre sujeitos, professores e alunos, que envolve tanto ações de ensinar como de aprender. Na ensinagem, a ação de ensinar é relacionada à ação de aprender.

Ferrarotti (1988) citado por Paulo e Almeida (2009) afirma que toda práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem dessas relações e das próprias estruturas sociais, "interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante" (p.3). Assim, mediante um processo de interiorização e exteriorização, a identidade do professor se constrói no ato docente, frente às necessidades de seus dissentes e frente as suas próprias necessidades de se adaptar em um meio inconstante (Souza & Guimarães, 2011). Nessa mesma linha de pensamento, ressoa as contribuições de Freire (1996) "quem forma se forma e reforma-se ao formar" (p.12).

Para Nóvoa (1992) o processo de construção da identidade, bem como seus elementos constituintes, tem um caráter dialético. "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de

uma identidade pessoal" (p.13). Por isso é tão importante investir na pessoa do professor e dar estatuto ao saber da experiência.

Por mais que a maioria dos professores encontrem na educação básica ou no ensino superior dificuldades em algum momento no exercício de sua profissão, frente às exigências da instituição de ensino, os professores da educação carcerária, além disso, encontram-se inseridos em uma instituição total, onde os limites da prática docentes encontram barreiras ainda maiores e mais inflexíveis. Portanto, é importante considerar as especificidades da educação carcerária como fonte potencial para a construção de conhecimentos em torno da identidade docente.

Considerações finais

De acordo com reflexões discutidas ao longo dessa revisão teórica, consideramos a Educação Carcerária um lugar de construção e reconstrução das maneiras de ser e de estar na profissão docente. Nesse ambiente, tão paralelo à realidade social, identificamos um campo altamente fecundo para os estudos da constituição da identidade docente, uma vez que, suas especificidades rompem com os velhos modelos da educação tradicional.

Talvez o grande diferencial desse campo da educação não seja por si só o fato de o professor atuar em uma instituição total repleta de limitações e barreiras, mas o próprio aluno com suas demandas e necessidades próprias. Essa relação do professor com seus alunos/detentos, tão ressaltada ao longo dessa pesquisa, nos leva a reflexão de como esses atores adaptam sua identidade profissional e pessoal para corresponder às demandas de seus alunos que não se limitam a necessidades intelectuais (conteudistas/curriculares) da educação básica. A tarefa de ser professor nas instituições prisionais exige do professor, acostumado com a educação tradicional, uma constante adaptação e readaptação de sua identidade a realidade do mundo do cárcere.

As especificidades do meio prisional levam o professor atualizar ou modificar radicalmente sua identidade profissional construída ao longo de sua história. O professor que antes atuava em escolas de sujeitos livres, na educação prisional tem que lidar com o aspecto agressivo da instituição e de seus próprios alunos. Não exatamente pelo fato de se tratarem de criminosos, tampouco nos referimos a ameaças, mas de uma violência indireta, visual que submente o professor a desagradável situação de

presenciar o seus alunos algemados ao serem levados para as "celas de aula" ou sendo oprimidos de maneira humilhante pela direção do presídio ou pelos agentes penitenciários.

Ao mesmo tempo, os professores que atuam na educação das populações carcerárias, frequentemente têm que lidar com o sentimento paranoide, sentido pela maioria dos profissionais que atuam nos presídios, de serem tidos pela direção da instituição como "eternos suspeitos" que podem a qualquer momento compactuar-se ilicitamente com os apenados. Isso porque, o professor, como qualquer outro funcionário das penitenciárias, é constantemente vigiado por câmeras e procedimentos de revista, não apenas para sua segurança e integridade física, mas também pelo fato de ter acesso a presos, podendo favorecer relações criminosas na cadeia, uma vez que tendo acesso aos dois mundos (dos livres e dos presos) pode facilitar a entrada de celulares, armas, drogas, objetos proibidos e até mesmo informações.

Por outro lado, embora muitos professores das instituições prisionais relatem obter dos presos grande apreço e respeito, esses docentes também têm que lidar com a constante ansiedade de a qualquer momento, durante sua atuação profissional, ser mantido como reféns em uma rebelião ou sofrer ameaças para transportar objetos ou passar informações (fato muito raro).

Mediante tanta singularidade, refletimos a imensa necessidade de se investir na formação complementar desses profissionais que na grande maioria das vezes são inseridos no campo da educação carcerária sem qualquer base prévia que fundamente a sua prática. Isso porque, embora a educação nos presídios não seja fato recente na história de nosso país, essa ainda é um assunto negligenciado pelas políticas educacionais e pela própria universidade, principalmente no que se refere à pessoa do professor. Se a educação é o caminho para a formação e conscientização humana e se ela é direito de todo cidadão, por que tem se investido tão pouco em pesquisas em torno dos professores dos sistemas prisionais que todos os dias lidam com essa demanda tão específica e diferenciada de nossa sociedade?

De modo geral, consideramos que a Educação Carcerária ainda é um campo em vias de construção de sua própria identidade. Enquanto subcategoria do vasto campo da educação, a definição de suas bases, valores, práticas e missões tornam-se fundamentais para a compreensão das múltiplas faces da identidade individual de seus

atores. Pois, como vimos no estudo dos referenciais supracitados, os grupos conferem identidade aos seus participantes e se a própria identidade do grupo é confusa, mal defina e marginalizada, consequentemente a autoimagem dos professores atuantes nesse campo ressoará tão desorganizada o quanto.

O problema de uma identidade grupal indefinida é o risco de a imagem pessoal e profissional de seus integrantes caírem na malha das representações sociais estigmatizadas e historicamente marginalizadas, perpetuando valores distorcidos e preconcebidos acerca do verdadeiro papel do professor inserido no universo da educação das populações carcerárias.

Prezamos o reconhecimento do constructo identitário desses professores dentro de sua real complexidade, em oposição aos estigmas depreciativos que os categorizam como "professores de bandidos" ou "professores de marginais", como se a profissão docente nos presídios fosse menos importante devido ao público a quem o professor se destina. Nesse viés, criticamente olhamos para nossa sociedade e vemos uma completa negação pelas políticas públicas e pela própria educação em torno do que acontece nas instituições prisionais. Como se os indivíduos marginalizados e esquecidos no interior das celas não pertencessem diretamente à sociedade que os nega.

Nessa linha de reflexão, buscamos no referido trabalho investigar as repercussões na identidade de professores que vivenciam a riquíssima experiência de dar aulas para alunos em privação de liberdade, convictos de que o "ser professor" é tocado e transformado no contato com seu meio e, sobretudo com seus alunos.

Referências

Araújo, C. E. M. (2009). *Cárceres imperiais: A Casa de Correção do Rio de Janeiro. Seus detentos e o sistema prisional no Império, 1830-1861*. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Araújo, S. S. e Leite, M. C. (2013). *A assistência educacional no sistema penitenciário federal*. Revista Eletrônica de Educação (v. 7), São Carlos.

Augras, M. (1996) *O ser da compreensão: Fenomenologia da situação de psicodiagnóstico*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. (1984) *Código Penal*. Brasília. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm

Bueno, B. O. (2002) *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. Rev.Educ. Pesqui, São Paulo.

Caldeira, A. M. S. (2000) *A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Rio de Janeiro.

Canela, G. Bujokas, A. (2011) *Regulação para o pluralismo e a diversidade na mídia*. In: Diversidade cultural e desigualdade de trocas: Participação, comércio e comunicação. São Paulo, Editora PUCMinas.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Ed. Vozes.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade***.** Rio de Janeiro: DP&A.

Jung, C. G. (2011). *A prática da psicoterapia*. Petrópolis: Vozes.

Marcelo, C. (2009). *A identidade docente: constantes e desafios*. Revista Brasileira sobre formação de Professores, São Paulo.

Morgado, J. C. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades.* Aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: António Nóvoa (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote..

Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e as Histórias da sua vida*. In: NÓVOA. António (org.) Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora.

Onofre, E. M. C. (2011). *A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades.* São Paulo: Polyphonía.

Onofre, E. M. C. (2008). *Educação escolar de adultos em privação de liberdade: limites e possibilidades.* 31ª Reunião, ANPED. Recuperado de: http://www. anped.org. br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4794--Int.pdf

Paulo, T. S. e Amenida, S. F. (2009). *Formação de professores: Subjetividade e práticas docentes.* Col. LEPSI IP/FE-USP, São Paulo.

Pereira, J. E. D. e Fonseca, M. C. F. R. (2001). *Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos.* Rev. Educação&Realidade.

Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. G. (2002). *Docência no ensino Superior*. São Paulo, Cortez.

Rogers, C. (2009). *Sobre o poder pessoal*. São Paulo, Martins Fontes.

Salvadori, M. Â. B. (2007). *Inspirações da memória e identidade docente*. v. 18, n. 2, Pro-Posições.

Sant'anna, M. A. (2010). *A imagem do castigo: Discursos e práticas sobre a casa de Correção do Rio de Janeiro***.** (Tese Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Serrado Junior, J. V. (2008). *A formação do professor do sistema penitenciário: a necessidade de uma educação reflexiva e restaurativa nas prisões*. FCT/UNESP, Presidente Prudente.

Souza, R. C. R e Guimarães, V. S. (2011). *Docência e identidade profissional do professor*. In: Souza, R. C. R; (org). Professores e professoras formação: Poiésis e práxis. Puc, Goiás.

Vasquez, E. L. (2008). *Entre cultura escolar e cultura prisional: Uma incursão pela ciência penitenciária.* (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC. Recuperado de: http://www.etnomatematica.org/publica/trabajos_maestria/Sociedade%20Cativa%20Entre%20Cultura%20Escolar%20e%20Cultura%20Prisional.pdf

Wernke, M. S. et al. (2010). *A educação por trás das grades: uma possibilidade de (re)inserção social.* ANPEDSUL, Londrina.

O PENSAMENTO PSICOLÓGICO: FUNDAMENTO OU CONTEÚDO PARA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/UFG - Regional Catalão
Eliza Maria Barbosa - UNESP/Araraquara
Janaina Cassiano Silva - PPGE/UFSCar
Priscilla de Andrade Silva Ximenes - FaE/UFG - Regional Catalão

Apresentação

As últimas duas décadas do século XX e primeira do XXI, tornaram-se um marco essencialmente pelas conquistas legais e implantação de novas políticas públicas, com destaque para as que deram origem ao ensino fundamental de nove anos e consolidaram o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças menores de seis anos.

Neste contexto, ressaltamos o surgimento de novos parâmetros teóricos e diretrizes para o trabalho educativo desenvolvido nas instituições de educação bem como, as novas diretrizes curriculares para a formação do Pedagogo, profissional cuja formação deve priorizar a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A princípio, tal perspectiva de formação configura-se dentro de um projeto de Estado que visa prioritariamente estabelecer um sistema nacional para a formação de professores no país que garanta a capacitação de amplos contingentes necessários para suprir a escolarização básica nacional.

Destacamos que este projeto reformista do Estado, possui um alcance político e ideológico muito maior e filiações com as diretrizes estabelecidas por órgãos internacionais cujas inferências podem ser observadas no estabelecimento das políticas educacionais em geral. Não temos como propósito neste texto realizar uma ampla discussão a respeito da complexidade deste fenômeno intervencionista, destacamos porém que, em seu bojo as novas configurações educacionais recolocam a necessidade vivida, desde a criação do curso de Pedagogia e cursos de Licenciatura (Decreto-lei nº 1190/1939) de que, ao refletirmos sobre a constituição da profissão docente, elaboremos um corpo de saberes e técnicas, normas e valores para sua formação.

Tal necessidade origina-se do estabelecimento de novas diretrizes curriculares de formação docente, mais especificamente do Pedagogo, e também busca o ajustamento na organização dos cursos de Pedagogia, que estrutura-se desde 1969 a partir de um modelo de formação fragmentado. Este modelo estabelece as habilitações e com elas o

esquema de três anos de formação a partir de um conjunto de conhecimentos oriundos de diversas ciências (base comum de formação) e mais um ano nas matérias pedagógicas correspondentes à habilitação pretendida. A chamada base comum de formação é composta por diversas disciplinas entre elas a Psicologia da Educação que se desenvolve ao longo das primeiras décadas do século XX sob a expectativa de fornecer uma base científica para as questões e problemas educacionais.

Desenvolvendo-se ao lado de outros campos de conhecimento como a Sociologia e a Filosofia da Educação, a Psicologia da Educação torna-se a disciplina nuclear da educação servindo ao propósito do movimento de renovação pedagógica realizado neste mesmo período (SCHEIBE; AGUIAR, 1999). Tal status pôde ser verificado até o início dos anos 50 do século XX quando então a supremacia da Psicologia da Educação começa a ser questionada por duas razões significativas: a consolidação de disciplinas como a Sociologia, por exemplo, que aponta para os fatores extra-escolares que afetam a educação e a impossibilidade de a Psicologia apontar soluções para os problemas escolares pela ausência de uma teoria global resultante de pesquisas diversas.

Nesta segunda razão situa-se um dos principais problemas que identificamos como responsáveis pela crise vivida pela Psicologia da Educação no período descrito, e que é extensivo aos nossos dias. Referimo-nos ao fato de convivermos com diversas e controversas teorias produzidas no campo da Psicologia e isso gera uma dificuldade tanto em estabelecer uma relação entre a Psicologia da Educação e as outras áreas da Psicologia, quanto em definir sua relação com a Educação. Aquele contexto que anunciava a insuficiência da Psicologia da Educação para a compreensão da complexidade dos fenômenos educativos originou diferentes formas de produzir conhecimento para as questões educacionais e, conseqüentemente uma dificuldade de articulação entre as diferentes correntes teóricas, fator que favorece um fenômeno freqüentemente verificado que é o fato de os professores adotarem uma corrente teórica como fundamento para sua prática em detrimento de outras consideradas inapropriadas ou obsoletas.

Esta posição revela uma expressiva importância atribuída aos componentes psicológicos, enfatizando o reducionismo aos aspectos de natureza psicológica e contribuindo para o fenômeno da psicologização do processo educacional. Os esforços

teóricos produzidos depois da década de oitenta do século XX com o intuito de criticar tal reducionismo, produziram avanços significativos e protagonizaram o fortalecimento de novas proposições que se consolidam sob o enfoque das abordagens sócio-cognitivistas, histórico-cultural, etc (Guerra, 2000).

Entretanto, uma leitura do contexto atual da relação entre a Psicologia da Educação e a Pedagogia ainda nos revela um quadro contraditório porque mantém a desarticulação entre os conhecimentos da Psicologia da Educação e a realidade da prática escolar, favorecendo tipos diversos de reducionismos, entre eles o que tomamos aqui como objeto de investigação. Seguindo nossa hipótese, essa desarticulação, a coexistência de diversas teorias psicológicas bem como a incompreensão por parte dos professores de que o ato de ensinar e o ato de aprender alicerçam-se sobre princípios diversos e não somente psicológico, produz o equívoco que leva os professores a converter conhecimentos da Psicologia em conteúdos escolares a serem promovidos com as crianças.

Esta hipótese origina-se do exame informal que realizamos nos planejamentos pedagógicos dos professores da Educação Básica. Verificamos com freqüência o uso de conceitos, denominações e princípios gerais da Psicologia descritos como conteúdo, demonstrando assim não só uma fragmentação do conhecimento da própria Psicologia da Educação, como uma forma inadequada de conceber a participação que ela pode dar na compreensão de questões relativas a conteúdos, metodologias, objetivos, avaliação, etc. Além disso, explicita uma compreensão que, centralizada inadequadamente nos fundamentos, descaracteriza o processo educativo enquanto ato de natureza pedagógica e multidisciplinar.

Tal descaracterização ocorre, segundo nossa hipótese, mediante a consolidação de um projeto pedagógico e uma concepção de currículo que toma o desenvolvimento psicológico como meta fundamental para as relações educativas, subordinando o ensino e o próprio conhecimento cientificamente produzido, àquela exigência de consolidação. Há nestes casos uma predominância nos planejamentos de uma lógica pragmática, apoiada no paradigma evolutivo-cognitivo que toma como substrato a criança e seu processo de desenvolvimento psicológico, caracterizando assim um modelo de planejamento que se orienta por áreas e aspectos que englobam o desenvolvimento infantil.

De acordo com Ostetto (2000), o planejamento concebido nesta perspectiva, preocupa-se em caracterizar a criança dentro de parâmetros da Psicologia do Desenvolvimento, indicando uma preocupação primeira com as especificidades da criança. Esta tendência gera uma nova perspectiva, ou seja, por este princípio teórico, as aprendizagens se beneficiam dos resultados do processo de desenvolvimento e elas são resultantes da ação dos indivíduos sobre os conteúdos ou objetos de conhecimento.

O exercício de registrar os encontros de planejamento de professores e o seu cotidiano vivido com grupos de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio principalmente porque o pesquisador, para tanto precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas dos professores e suas também.

Dentre os elementos presentes nos contextos educativos, consideramos que o planejamento pedagógico dos professores revela atitudes e situações do cotidiano de seu trabalho. Mais profundamente, supomos que o planejamento revela os conteúdos previstos e prescritos que lhes fornecem a base, permitindo estabelecer uma relação com seus fundamentos. O planejamento se converte assim, numa preocupação premente para a intencionalidade do trabalho educativo, constituindo-se, em muitas situações, no único registro formal das diretrizes curriculares estabelecidas para uma dada etapa educacional.

Qualquer nível de planejamento expressa-se como instrumento para ação do professor desde que, constitua-se primordialmente como um guia para tais ações na medida em que expressa as diretrizes previstas e os meios efetivos de consolidá-las. Seguindo esta tendência interpretativa, podemos afirmar que, na origem da relação entre o que será ensinado e de que modo, evidenciam-se os fundamentos teóricos que produzem os condicionantes dessa relação, incidindo consequentemente sobre os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Ostetto (2000), planejamentos apoiados nos fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento, desenvolvem-se com base nas habilidades típicas da etapa de desenvolvimento já alcançada pelas crianças, "[...] sem apresentar qualquer articulação com as fases posteriores" (Ostetto, 2000, p. 185). O princípio epistemológico que se anuncia, é traduzido pela defesa das estruturas de assimilação típicas do desenvolvimento como pré-requisito para as aprendizagens, entendidas como prolongamento direto das ações transformadoras (Piaget, 2003).

Segundo Ostetto (2000), esta delimitação de áreas do desenvolvimento para orientar os planejamentos e com eles os conteúdos curriculares, parte de uma referência geral e universal de desenvolvimento tomada como padrão de normalidade. Para a autora, ao estabelecer tal referência na universalidade, o professor toma "[...] por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural" (Ostetto, 2000, p. 184).

Orientado por esta tendência de delimitação, a estrutura dos planejamentos pedagógicos que temos observado, trazem como conteúdo características ou aspectos do desenvolvimento que deverão se consolidar e a partir deles se estabelecer-se-ão as atividades a serem desenvolvidas.

A partir destes aspectos é que delimitamos como objetivo mais amplo de nossa pesquisa; analisar os elementos orientadores dos planejamentos de professores da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, entendendo-os como principais definidores dos conteúdos abordados e construídos com as crianças destas etapas de escolarização. E quanto aos objetivos específicos propomos:

1. Apreender as constantes entre o conteúdo expresso pelos planejamentos observados e as bases epistemológicas que os orientam;
2. Evidenciar a articulação entre os fundamentos dos planejamentos observados e as atividades desenvolvidas na rotina educativa das crianças;
3. Realizar estudos permanentes no campo da Psicologia da Educação capazes de estabelecer parâmetros para as contribuições deste campo junto aos processos educativos em geral e aos planejamentos e currículos já que, tais elementos, ao serem concebidos, devem estar apoiados também nas contribuições científicas de outros campos.

Articulação entre o conteúdo dos planejamentos e as práticas pedagógicas

Na Psicologia da Educação como em toda disciplina científica, podemos identificar uma notável sintonia na combinação entre problemas, teorias e metodologias (Bzuneck, 1999). Ela produz coerentemente ações que percorrem a identificação, definição e compreensão dos fenômenos educativos (problemas), nutre-se de um número significativo de teorias produzidas nos diversos campos da Psicologia que lhe

fornecem os fundamentos necessários e segue parâmetros de rigor científico como qualquer ciência social. Nesta pesquisa pretendemos estabelecer um diálogo fecundo entre os conhecimentos e instrumental metodológico da Psicologia da Educação com outras disciplinas, de modo mais específico as pedagógicas.

No campo acadêmico, os anos de 1980 protagonizam a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista, extensiva à década de 1990, tendo sido possível, a partir desta mudança, a produção de grandes diversificações nos trabalhos acadêmicos tanto em relação às temáticas quanto às formas de abordagem (Gatti, 2001, p. 68). Começam a ser divulgados no Brasil, de forma mais sistemática, trabalhos de pesquisas históricas (Campos; Haddad, 1992, p. 18). Destacam-se as publicações de autores entre 88 e 91[1] que, a partir de recortes históricos em diferentes períodos, anunciam controvérsias não só entre os modelos de atendimento para as crianças de classes sociais diferentes, como também é possível perceber divergências entre os próprios trabalhos de pesquisas ilustrados por Campos e Haddad (1992) no que se referem às conclusões a respeito dos modelos que predominaram em momentos específicos coincidentemente recortados pelos autores.

Cumprindo o objetivo de situar nossa pesquisa no universo de produções científicas na área da Educação, afirmamos que ela apresenta duas características principais. A primeira reside na tentativa de explicitar elementos expressos pelos planejamentos e pelas atividades desenvolvidas com as crianças e que possam de maneira ampla explicitar a função educativa que de fato as instituições estão desenvolvendo com as crianças menores de seis anos.

Outra característica é que pretendemos com os resultados levantados, refletir sobre os limites e contribuições dadas pelo campo da Psicologia ao processo de formação docente já que nos parece que apesar desta ciência historicamente lançar as bases para pensarmos a dimensão psicológica do processo educacional, ela não entra no mérito, como afirma Loureiro (1997) "do tipo de educação que se realiza numa instituição escolar e, muito menos, sobre os conteúdos curriculares ali veiculados" (Loureiro, 1997, p. 450). Neste sentido, pensamos que esta pesquisa só se justifica na

1. No artigo de Campos e Haddad (1992) são encontradas as devidas referências dos trabalhos produzidos no campo da história, cujo teor expressa a preocupação com a controvérsia entre modelos de caráter assistencialistas ou educativos.

medida em que pretende mais do que explicitar a possível evidência de um fenômeno, se propõe a refletir sobre o viés psicologista tradicionalmente reproduzido pelas correntes dominantes da Psicologia. A expressão a seguir explicita tal desafio.

> [...] o levantamento de questões mais de fundo e a capacidade de antecipar hoje problemas que estão se descortinando, mas cuja eclosão não está visível, são pontos fundamentais na colocação de problemas para pesquisa. Isso só é possível se existem certa constância e continuidade no trabalho de pesquisadores dedicados a temas preferenciais por períodos mais longos, caracterizando certa especificidade em sua contribuição para um conhecimento mais sistematizado [...] (GATTI, 2001, p. 71)

Nossa pesquisa caminha nesta direção ilustrada por Gatti (2001), buscando descortinar a função educativa das creches e pré-escolas historicamente sustentada nos paradigmas psicológicos predominantes não somente para explicitar este protagonismo, mas para contribuir para que este tema adquira legitimidade no campo da Psicologia Escolar, incorporando-se ao coletivo das discussões acadêmicas e das produções científicas que refletem sobre os contextos educativos.

Ludke e André (1986) ao descrever as estratégias metodológicas que caracterizam as pesquisas qualitativas, afirmam que todas as vezes que um pesquisador se propõe a estudar um fenômeno escolar pelo viés das metodologias qualitativas, ele deverá procurar presenciar ao máximo as situações em que o fenômeno estudado acontece, devendo para isso estabelecer um contato direto e constante com o cotidiano escolar. Para aquelas autoras, este contato justifica-se pelo fato de que, esses fenômenos são profundamente influenciados pelo seu contexto. Por esta razão, nossa pesquisa reunirá os dados a partir do exame dos planejamentos pedagógicos já elaborados, agregados a alguns dados coletados nos momentos de elaboração dos planejamentos, abarcando assim situações reais que compõem o cotidiano do fazer educativo.

Escolhemos a observação participante como instrumento de coleta de dados e o estabelecimento de duas categorias pré-concebidas, entendendo que, apesar desta possível articulação ser imprescindível a uma escolha metodológica, não é suficiente, devendo ainda estabelecer-se claramente o foco da investigação e sua configuração no espaço/tempo de investigação. Segundo Ludke e André (1986), isso ajuda a tornar evidentes os aspectos do problema a ser investigado, bem como a melhor forma de captá-los. Isso significa que pretendemos tomar como dados aqueles que só se revelam

por força do contato diário com o objeto e sujeitos do contexto, indicando assim que há sempre um conteúdo a mais, difícil de ser revelado por força das observações formais apoiadas nas categorias prévias. Um conteúdo que aparece, por exemplo, por conta de um comentário, um acontecimento ou algo que se desenrola durante o tempo de permanência do pesquisador no contexto.

Ludke e André (1986) indicam a observação participante como um método freqüentemente privilegiado nas pesquisas qualitativas, pelo contato estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, viabilizado por ela, na medida em que produz uma experiência direta do tipo "ver para crer"; o pesquisador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de interpretação do fenômeno; permite a elucidação de aspectos novos não previstos anteriormente; e ainda, permite ao observador chegar bem perto da perspectiva dos sujeitos tão importantes nas abordagens qualitativas.

Nossas observações vêm se realizando neste primeiro semestre do ano de 2015, em duas escolas públicas, uma do município de Catalão - GO e outra do município de Ouvidor - GO alternando-se as turmas e atividades de planejamento observadas, para que possamos acompanhar dias de rotina diferentes e práticas pedagógicas também diferenciadas. Escolhemos observar as turmas de crianças de 04 e 06 anos de idade, bem como os momentos de elaboração dos planejamentos dos respectivos professores dessas crianças. Pretendemos realizar no mínimo 10 observações de cada turma, podendo este número se alterar em função de demandas da própria pesquisa.

Nesta primeira etapa estamos realizando atividades de observação nos encontros de planejamento realizados quinzenalmente nas duas instituições.

Elegemos como espaço de coleta de dados no município de Catalão o Centro Municipal de Educação Infantil Novo Horizonte, **c**onstruído pela Secretaria Municipal de Educação – SME, de acordo com os padrões (estrutura física), estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Os professores desta instituição, 08 servidores efetivos, sendo: 5 Professoras, três das turmas de Jardim II - crianças de cinco anos, dois professores das turmas de jardim I - crianças de 4 anos de idade, um Coordenador Pedagógico e duas monitoras das turmas de Jardim I, com este grupo devido a dificuldades na definição de datas

apropriadas a todas, participamos somente de quatro encontros de planejamentos e realizamos três observações em salas de aula.

No município de Ouvidor a equipe é composta de 11 professoras, 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 02 auxiliares de pátio e 01 secretária, todas as profissionais atuantes no Centro Municipal de Educação Infantil Ana Ramos dos Santos, município de Ouvidor-GO. Durante o primeiro semestre do ano de 2015 já participamos de oito encontros com este grupo de profissionais que se propõe a discutir o planejamento da Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental de maneira conjunta, na tentativa de garantir maior qualidade no ensino.

As categorias de observação previamente estabelecidas são as seguintes:

Categoria 1: **relação entre o conteúdo dos planejamentos e promoção do desenvolvimento psicológico:** congregará elementos que sugiram a hipótese apresentada de que os aspectos do desenvolvimento infantil em geral sejam tomados como conteúdos nas atividades que serão desenvolvidas com as crianças, elementos estes que permitam observar a existência de uma relação consistente entre a proposta expressa pelos planejamentos e os níveis de desenvolvimento das crianças.

Categoria 2: **articulação entre o conteúdo dos planejamentos e as práticas pedagógicas:** congregará os elementos extraídos da observação das práticas das professoras durante a execução das atividades que compõem a rotina diária das crianças. Tais elementos deverão traduzir a possível consistência entre os fundamentos do planejamento e sua interpretação na prática dos professores.

Análise preliminar de dados

Os dados ainda estão sendo coletados tendo como atividade concomitante durante o primeiro e segundo semestre de 2015 as leituras realizadas pelas pesquisadoras, assim como pelas bolsistas e voluntárias da bibliografia de referência do projeto. Como havia leituras e discussões presentes no projeto que ainda não eram de domínio das bolsistas e voluntárias, optamos por garantir uma aproximação das mesmas com o projeto e seu objeto. Para tanto realizamos encontros quinzenais para leituras e discussão de bibliografia concernente ao objeto da pesquisa e para preparação dos encontros de observação e coleta de dados nas escolas campo da pesquisa.

Para além de uma análise mais descritiva, realizaremos outra mais densa que se orientará pelo conjunto de princípios ou ideias que caracterizam a predominância de um modelo de educação cuja função é promover o desenvolvimento, ocupando-se exclusivamente da consolidação das habilidades e competências específicas de cada etapa do desenvolvimento, impondo uma noção de conhecimento como algo que se concretiza nas estruturas cognitivas dos alunos sempre que as atividades forem adequadamente planejadas. As conclusões extraídas da coleta de dados empíricos serão confrontadas com o referencial Histórico-Cultural nos termos em que já foi explicitado nesta proposta pesquisa, fundamentalmente a noção de desenvolvimento psicológico e sua estreita articulação com os processos de ensino.

Referências

Barbosa. E. M. (2008) *Educar para o desenvolvimento:* críticas a esse modelo em consolidação da educação infantil. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Bzuneck, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.3, n.1, p.41-52, 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

Carvalho, D. C de. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, p.1-13, jan/jun. 2002.

Coll, C. *Psicologia e Currículo***:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Tradução de Cláudia Schilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Ferreira, A. A.L e Gutman, G. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: Jacó-Vilela, A. M; Ferreira, A. A. L. e Portugal, F. T.(Orgs.) *História da Psicologia:* rumos e percurso. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007, p. 121-140.

Guerra, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: Azzi, R.G; Batista, S.H.S. S. da e Sadalla, A. M. F. A. de. (Orgs.) *Formação de professores:* discutindo o ensino de Psicologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000, p. 69-96.

Leontiev, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo.* São Paulo: Editora Moraes, 1978.

Loureiro. M. C. S. Psicologia Escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In. Patto, M. H. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar***.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 449-458.

Ludke; M.; Andre, M. E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Ostetto, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: Ostetto, L. E. (Org.). *Encontros e encantamentos da Educação:* partilhando experiência de estágio. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-199.

Piaget, J. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9. ed. Rio de janeiro: Forense Universitária, 2003.

Scheibe, L.; Aguiar, M. Â.. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301999000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 de dezembro de 2009.

Vigotskii, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VigotskiI, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Tradução de Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103- 117.

Warde, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: Freitas, M. C. de (Org.). *História Social da infância no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.311-332.

A PÓS-MODERNIDADE E A PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ESQUIZOANÁLISE

Amanda Biasi Callegari - Universidade Estadual de Maringá

Introdução

A Esquizoanálise é uma teoria desenvolvida pelos autores franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992)[2], cujos fundamentos tem sido amplamente utilizados e assimilados nas ciências sociais em geral e também na Psicologia, em especial na área clínica e da saúde. Esse artigo pretende fazer uma análise introdutória de alguns dos pressupostos gerais desta teoria com o objetivo de entender em que medida eles contribuem ou não para a compreensão da consciência humana e de seus processos subjetivos, que é o objeto de estudo da psicologia. Para isso, serão utilizadas a Teoria Histórico-Cultural e o método materialista histórico-dialético como chave heurística para a análise, abordando os seguintes tópicos: 1.1) O surgimento da pós-modernidade e seus pressupostos gerais; 1.2) A suposta contraposição "Modernidade X Pós-modernidade" e suas implicações para a compreensão do ser social e da realidade; 2) Análise crítica dos pressupostos gerais da esquizoanálise, divididos em: 2.1) O pós-modernismo de oposição e os limites de se tomar a esquizoanálise como uma teoria crítica; 2.2) A proposição da consciência humana "partida" e da realidade essencialmente caótica; 2.3) a negação da existência das classes sociais.

O surgimento da pós-modernidade e seus pressupostos gerais

As primeiras formulações que se inscrevem naquilo que se convencionou denominar "pós-modernismo" no campo das teorias sociais datam da segunda metade dos anos de 1970, e são tributárias de *A condição pós-moderna*, ensaio publicado pelo filósofo francês Jean-François Lyotard (1924 -1998) em 1979. Durante as décadas de 1980 e 1990, a discussão acerca da pós-modernidade capilarizar-se-ia por vários países,

[2] Gilles Deleuze é um filósofo francês e Felix Guattari é um psicanalista francês. O encontro desses dois autores deu início às formulações de uma teoria filosófica conhecida como Esquizoanálise, a partir da obra escrita a quatro mãos intitulada "O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia", obra mais importante e conhecida da produção conjunta dos dois teóricos. Deleuze e Guattari foram críticos profundos da Psicanálise freudiana e tem grandes influências da filosofia de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault.

com algumas especificidades apenas quanto às áreas do conhecimento às quais se vinculavam (Harvey, 1992; Pereira, 2011; Netto, n.d.). Segundo David Harvey (1992) – geógrafo e autor marxista cuja obra *A condição pós-moderna*, busca realizar uma análise materialista-histórica do fenômeno da pós modernidade – ,as narrativas pós-modernas, em geral, surgem com o objetivo de fazer frente ao pensamento moderno que, ainda que compreenda uma variedade enorme de pensadores cujas formulações teórico-filosóficas, na maioria das vezes, são colidentes entre si, é "geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista" pelos autores pós-modernos. A revista parisiense *Precis 6* de 1987– representante da vanguarda pós-moderna na arquitetura – assim definia, segundo Harvey, a pós-modernidade,

> (...) o modernismo universal tem sido identificado com a crença no processo linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção. O pós-moderno, em contraste, privilegia "a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural". A **fragmentação**, a **indeterminação** e a **intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) "totalizantes"**, são o marco do pensamento pós-moderno (Harvey, 1992, p. 19, *grifo meu*).

Essa desconfiança em relação às metanarrativas, isto é, às explicações acerca da realidade e da humanidade que foram construídas por meio do acúmulo filosófico e científico do ser social, levará à necessidade de se compreender a Modernidade como um período histórico que chegou ao seu fim para dar lugar ao período Pós-moderno e às explicações pós-modernas do homem e da sociedade, como será visto no tópico subsequente.

A suposta contraposição "modernidade X pós-modernidade"

A contraposição pós-moderna à modernidade parte de uma compreensão notoriamente negativa do projeto iluminista, uma vez que as "pretensões" modernas, cada vez maiores, de domínio (tanto da ciência quanto da técnica) sobre a natureza eram tidas, de um lado como irrealizáveis (do ponto de vista das pretensões da ciência) e de outro, como indefensáveis (do ponto de vista do controle objetivo sobre os processos naturais). O pensamento iluminista, em sua gênese, representa como visão de mundo, de ser humano e de sociedade, a reação burguesa ao obscurantismo que marcava o pensamento teocêntrico na Europa da Idade Média, tornando-se, posteriormente, lema

da Revolução Francesa. No entanto, com o estabelecimento de conflitos posteriores, advindos do próprio desenvolvimento do conhecimento científico, como as descobertas nucleares e as destruições em massa por ocasião das duas Grandes Guerras, o projeto iluminista começa a ser questionado. Karl Marx (1818-1883) cuja obra crítica se voltou contra importantes representantes do pensamento iluminista, era ele próprio, em muitos sentidos, filho da tradição iluminista; a ele interessava investigar a gênese, o desenvolvimento, as leis de funcionamento e as condições de superação da sociedade burguesa. Segundo Harvey, Marx

> [...] buscou transformar o pensamento utópico – a luta para os seres humanos realizarem sua "natureza específica", como ele dizia em suas primeiras obras – numa ciência materialista ao mostrar que a emancipação humana universal poderia emergir da lógica classista e evidentemente repressiva, embora contraditória, do desenvolvimento capitalista. Ao fazê-lo, concentrou-se na classe trabalhadora como agente da libertação e da emancipação humanas precisamente por ser ela a classe dominada da moderna sociedade capitalista. **Só quando os produtores diretos tivessem o controle do seu próprio destino, argumentava ele, poderíamos alimentar a esperança de substituir o domínio e a opressão por um reino de liberdade social.** Mas se "o reino da liberdade só começa quando o reino da necessidade é superado", **então o lado progressista da história burguesa (em particular a sua criação de enormes forças produtivas) tinha de ser plenamente reconhecido, e os resultados positivos da racionalidade iluminista, plenamente apropriados** (Harvey, 1992, p. 24, *grifos meus*).

Segundo Harvey (1992), a partir do século XX, outros teóricos importantes também passam a questionar o pensamento iluminista, mas de outra forma. Max Horkheimer (1895-1973) e Theodor Adorno (1903-1969), em obra intitulada *Dialética do Cohecimento* primeiramente publicada em 1944, apresentam a polêmica tese de que "a lógica que se oculta por trás da racionalidade iluminista é uma lógica da dominação e da opressão" (p. 23). Segundo estes autores, a necessidade sempre crescente, postulada pela filosofia iluminista, de dominação dos processos da natureza pressupõe a dominação dos seres humanos, o que, ao final, só poderia levar a uma "uma tenebrosa condição de autodominação" (Harvey, 1992, 23-24).

Compreende-se que o atual pensamento pós-moderno compartilha, em boa medida, desta segunda forma de questionamento à razão iluminista, proposta pelos representantes da Escola de Frankfurt. Além disso, pode-se dizer, ainda que de forma bastante simplificada, que ao rejeitar as "promessas utópicas" do modernismo que, segundo a filosofia pós-moderna não poderiam se cumprir, esta passa a negar a

racionalidade, o conhecimento científico, a busca pela compreensão da realidade em sua totalidade e as grandes narrativas sobre o desenvolvimento da humanidade. Dessa forma faz frente ao "projeto iluminista" que pretende superar – por considerar impossível –, mas dirige sua crítica também ao materialismo histórico-dialético, ou seja, à ciência materialista que transformou o pensamento utópico iluminista ao compreender as leis gerais de funcionamento da sociedade capitalista e, consequentemente, as reais possibilidades de sua superação – a passagem para uma "sociedade justa", como queriam os iluministas. As teorias pós-modernas estabelecem uma relação de identidade entre teorias modernas opostas, como é o caso da compreensão burguesa de mundo própria aos iluministas em relação à compreensão ontológica marxiana, recorrendo, dessa forma, em graves equívocos teóricos. Ao tomar a Modernidade como um bloco homogêneo e ignorar diferenças decisivas entre os projetos societários, filosóficos e científicos que se lastreiam no pensamento moderno, as filosofias pós-modernas se eximem de: a) entender o que é a Modernidade e quais as suas determinações; b) entender a si mesmas como um legítimo produto do pensamento moderno em decadência.

O próximo tópico demonstra como as questões trazidas pela pós-modernidade não são novas no pensamento científico e filosófico, apesar de terem adquirido uma nova roupagem. Defende-se que a Esquizoanálise se insere no campo das teorias pós-modernas e que aparece como uma teoria progressista (denominada pelo autor pós-moderno Boaventura de Sousa Santos como "pós-modernismo de oposição"), embora por meio de uma análise mais rigorosa seja possível compreender suas bases conservadoras.

Esquizoanálise: o pós-modernismo "de oposição"

Como visto no tópico anterior, algumas das principais polêmicas que constituem o pensamento pós-moderno não são recentes, datando do final dos anos de 1920, embora agora sob tal nomenclatura tenham adquirido novas peculiaridades que merecem ser aprofundadas em estudo.

Uma distinção importante de se traçar nesse trabalho é aquela proposta por Boaventura de Sousa Santos e explicitada por Netto (2004) de que haveria no campo da pós-modernidade duas concepções distintas entre si. A primeira concepção constitui o

"pós-modernismo reconfortante ou de celebração", para o qual o fim da modernidade significaria "o colapso final de suas promessas, de quaisquer objetivos transistóricos, com as práticas sociais das sociedades contemporâneas não tendo mais qualquer alternativa". A segunda constitui o "pós-modernismo inquietante ou de oposição" que é aquele que, por outro lado, compreende "que as promessas da Modernidade, depois que essa deixou reduzir suas possibilidades às do capitalismo, não foram nem podem ser cumpridas, porém demandando uma nova epistemologia e uma nova socialidade", no qual Souza Santos se vê inscrito (Netto, 2004, pp. 230-231). A autora estadunidense Ellen Wood (1999), em sua análise da pós-modernidade, também assinala esse novo elemento que permeia o discurso pós-moderno e que o diferencia de como essas temáticas vinham sendo tratadas nas décadas de 1920 e 1930: a aparência progressista das narrativas pós-modernas. A autora demonstra que,

> [...] hoje, novamente, enquanto alguns à direita proclamam o 'fim da história' ou o triunfo final do capitalismo, **certos intelectuais de esquerda** nos dizem que uma época terminou, que vivemos numa 'era pós-moderna': o 'projeto do Iluminismo' está morto, todas as antigas verdades e ideologias perderam sua relevância, os velhos princípios de racionalidade não valem mais, e assim por diante" (Wood, 1999, p. 10, *grifo meu*).

Tratar da distinção proposta por Boaventura de Sousa Santos é importante para essa exposição, na medida em que se percebe que o pós-modernismo, como denuncia Wood na citação anterior, tem sido entendido como uma alternativa progressista (quando não revolucionária) também no campo da psicologia. Além disso, como veremos posteriormente, os próprios autores da Esquizoanálise se reconhecem como teóricos marxistas o que, por si só, garantiria a necessidade de se testar do ponto de vista teórico-metodológico a validade de seus argumentos, enquanto possível legatário da tradição marxista. É imprescindível, portanto, diferenciar as perspectivas radicais em psicologia – aquelas cujos pressupostos partem da compreensão materialista-histórica do desenvolvimento humano e da sociedade – daquelas que se inscrevem no campo do pós-modernismo "inquietante ou de oposição", segundo a nomenclatura de Sousa Santos.

É importante destacar uma segunda característica assinalada por Netto (n.d.) que é a ênfase dada à compreensão espaço-temporal que os pós-modernos em geral irão indicar como sinalizadores de uma viragem histórica, de uma nova idade sociocultural.

Essa polêmica, segundo o autor, já estava presente na cultura ocidental também desde a década de 1920, nas produções da Escola de Frankfurt. Compreender que as temáticas e polêmicas trazidas pelo pensamento pós-moderno têm uma história é fundamental para que a Esquizoanálise seja analisada como um fenômeno histórico e social, passível de ser entendido partindo do terreno sociomaterial que o produziu. Como destaca Tonet (2010), uma das teses centrais do pensamento marxiano e de seu método é a da determinação do conhecimento, do caráter histórico e social da razão. Partimos da compreensão de Marx que afirma que "todas as perspectivas são geradas socialmente, expressando os interesses mais profundos de determinadas classes sociais. E é exatamente essa articulação com as classes sociais que explica as suas possibilidades e os seus limites" (Tonet, 2010, p. 19).

Considerando o exposto, defende-se, neste trabalho, que a filosofia de Deleuze e Guattari se encontra nos marcos dos pressupostos da pós-modernidade, configurando-se um "pós-modernismo de oposição", ou seja, um pós-modernismo que aparece como progressista.

Esquizoanálise e a proposição de uma consciência "partida" e uma realidade caótica

Assim como Lyotard e os iniciadores das formulações pós-modernas, Deleuze e Guattari fazem a defesa da condição caótica, intempestiva e incompreensível daquilo que constitui a realidade. Uma vez que a dimensão ontológica da realidade é marcada pela indeterminabilidade, desde o ponto de vista epistemológico, esta realidade se torna inapreensível. A ciência deveria se voltar não mais à compreensão da gênese e dos fundamentos dos fenômenos, mas aos "agenciamentos", aos "acontecimentos", àquilo que se inscreve numa "nuvem não-histórica", como explica Deleuze em entrevista concedida a Antonio Negri em 1990:

> É que, cada vez mais, eu estava sensível a uma distinção possível entre o devir e a história. Nietzsche dizia que **nada importante ocorre sem uma "nuvem não-histórica".** Não é uma oposição entre o eterno e o histórico, nem entre a contemplação e a ação: Nietzsche fala daquilo que ocorre, do acontecimento mesmo, ou do devir. É que a história compreende o acontecimento, é sua efetuação em certos estados de coisas, **mas o acontecimento em seu devir escapa à história. Sem a história a experimentação permaneceria indeterminada, não condicionada — mas a experimentação não é histórica** (Negri, 1990. [Entrevista com Gilles Deleuze]. Revista Futur Antérieur, 67, *grifo meu*).

O que Deleuze depreende da afirmação acima é que, em última instância, o que predomina na explicação da realidade não é a materialidade daquilo que se analisa, tampouco a determinação histórica dos fenômenos, mas o "acontecimento", a "experimentação", aquilo que "escapa à história", ou seja, aquilo que não é histórico. Os filósofos franceses precursores da Esquizoanálise insistem na existência de algo que não seja produto da ação humana, que não tenha materialidade; uma espécie de "novo" que surgiria para além da práxis humana. Importante aqui apontar que o autor russo L. S. Vigotski – cujos fundamentos nos auxiliam na análise do tema deste artigo – compreende o "novo", isto é, a possibilidade de se criar algo que não exista, como um fenômeno exclusivamente humano e fundamentalmente social e histórico (Vigotskii, 1998). Ou seja, a capacidade de criar é própria do ser humano, e não simplesmente "surge" como quer fazer crer a Esquizoanálise. Ela não está no homem *a priori* e tampouco aparece partindo do nada em direção ao nada, mas é uma habilidade aprendida e desenvolvida pela necessidade do homem e através do trabalho. É justamente por isso que necessitamos do que já foi produzido antes de nós para que possamos criar algo novo. Vigotskii (1998) em estudo sobre a imaginação, diz que "absolutamente tudo o que nos rodeia tem sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, todo ele é produto da imaginação e da criação humana, com base na imaginação" (Vigotskii, 1998, p. 10). Ele explica que o "novo" – enquanto produto da criação humana que ontologicamente surge porque o homem tem de criar os meios de sanar suas necessidades materiais – é algo que só pode existir na medida em que pudermos nos apropriar da cultura, ou seja, das criações e conhecimentos historicamente acumulados. Afirma Vigotskii (1998),

> [...] a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material, com ele a fantasia erige seus edifícios. **Quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação** (Vigotskii, 1998, p. 17, *grifo meu*).

> A obra criadora constitui um processo consecutivo em que **cada nova forma se apoia nas precedentes**. Isso mesmo explica a distribuição desproporcionada de inventores e inovadores nas diversas classes sociais. As classes privilegiadas têm dado uma porcentagem consideravelmente maior de criadores científicos, técnicos e artísticos por terem em suas mãos, precisamente, todas as condições necessárias para criar (Vigotskii, 1998, p. 37-38, *grifo meu*).

Outro ponto que merece destaque é que em *O Anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia* (2004), Deleuze e Guattari reafirmam o pressuposto geral da pós-modernidade, do caráter fragmentado, partido e caótico da consciência e da própria realidade,

> É assim que todos somos **"*bricoleurs*"** [nota de rodapé: *bricolage*, é uma palavra intraduzível em português que designa **o aproveitamento de coisas usadas, partidas**, ou cuja utilização se modifica adaptando-as a outras funções], cada um com as suas pequenas máquinas. Uma máquina-órgão para uma máquina-energia, e sempre fluxos e cortes. (Deleuze & Guattari, 2004, p. 7, *grifo meu*).

Adeptos desse princípio geral da "desconfiança de todos os discursos universais" ou das metanarrativas, também a Esquizoanálise pretende questionar o conhecimento historicamente acumulado que, geração após geração, vem tentando responder a questões que dizem respeito à humanidade como um todo. Destaca-se ainda nesta obra, a centralidade do universo discursivo como explicativo do ser social, bem como a defesa filosófica de uma realidade que é fragmentada e caótica, e a qual não está dada ao homem conhecer. Dessa forma, os filósofos franceses estariam dispostos a assumir a realidade como algo irracional, composto de infinitos "fluxos" (termo da Esquizoanálise), em que não cabe a possibilidade de se conhecer racionalmente as relações de causalidade entre os fenômenos que se colocam, ou como explica Harvey (2004) ao utilizar a irônica afirmação de Terry Eagleton,

> O pós-modernismo assinala a morte dessas "metanarrativas", cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar uma história humana "universal". Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche da totalidade, para **o pluralismo** retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e **jogos de linguagem** que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo... A ciência e a filosofia devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, mais modestamente, como apenas outro **conjunto de narrativas** (Eagleton apud Harvey, 1992, p. 19-20, *grifos meus*).

Nesse sentido, as diversas filosofias e ciências que buscam explicar racionalmente as variadas facetas da condição humana e da realidade objetiva, deveriam abandonar suas intenções "pretensiosas" e simplesmente reconhecer que são somente mais uma narrativa sobre o real; a filosofia pós-moderna no geral e a Esquizoanálise em particular, rejeitam qualquer princípio explicativo do real, uma vez que num esforço

irracionalista, afirmam que nem mesmo se possa dizer que exista uma realidade em comum a todos os sujeitos.

Deleuze e Guattari (2004), para sustentar essa visão de mundo essencialmente caótica e fragmentada, que nega a história dos seres humanos reais, irão buscar na loucura – em especial no modo de funcionamento do esquizofrênico – o modelo para a nova forma de pensar o indivíduo e a sociedade. Como colocam os autores, "o passeio do esquizofrênico: é um modelo muito melhor que o neurótico deitado no divã. Um pouco de ar livre, uma relação com o exterior" (Deleuze & Guattari, 2004, p. 7). A consciência fragmentada do esquizofrênico aparece aqui como *consciência-do-mundo*, como "realidade essencial do homem e da natureza" (Deleuze & Guattari, 2004, p. 11) e como modelo almejado do saber. A natureza dos seres humanos é, essencialmente, esquizofrênica (embora eles não saibam):

> A esquizofrenia é como o amor: não existe nenhuma especificidade ou entidade esquizofrênica, a esquizofrenia é o universo das máquinas desejantes produtoras e reprodutoras, a universal produção primária como **"realidade essencial do homem e da natureza"** (Deleuze & Guattari, 2004, p. 11, *grifo meu*).

Aqui estão delineados os principais pressupostos da esquizoanálise: a negação da racionalidade, a premissa do caráter essencialmente esquizofrênico do homem e da natureza, e o consequente elogio à loucura ou à "dês-razão"; o superdimensionamento da subjetividade; a impossibilidade de se compreender os nexos causais e as leis gerais de funcionamento do homem e da sociedade – portanto, a anulação da possibilidade do conhecimento científico.

Partimos da compreensão de ciência em Vigotski – na direção oposta à construção da esquizoanálise – que compreende os fenômenos como uma **síntese de múltiplas determinações** e pressupõe a busca das relações constitutivas entre os fenômenos que se pretende conhecer para que seja possível estabelecer explicações sobre o real, indo para além da aparência rumo à essência dos fenômenos. Como explica o autor,

> A tendência a generalizar e integrar os conhecimentos transforma-se assim em uma tendência a explicá-los e o caráter de integração do conceito generalizador o transforma em princípio explicativo, porque **explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas** (Vigotski, 2004, p. 216, *grifo meu*).

Recorremos também à explicação de Netto (2011) acerca da compreensão das "determinações" no método materialista-histórico,

> Cabe também precisar o sentido das "determinações": determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade; (...) Por isso, **o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real**. As "determinações as mais simples" estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singularidades – mas **o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade** (Netto, 2011, pp. 45, *grifos meus*).

Conhecida como a "filosofia do desejo", a Esquizoanálise fará uso também do termo "produção", de onde derivam alguns dos principais termos de seu repertório. Segundo Deleuze e Guattari,

> É o segundo sentido de processo; homem e natureza não são dois termos distintos, um em face do outro, ainda que tomados numa relação de causação, de compreensão ou de expressão (causa/efeito, sujeito/objecto, etc.), mas uma só e mesma realidade essencial: a do produtor e do produto. A produção como processo não cabe nas categorias ideais e forma um ciclo cujo **princípio imanente é o desejo** (Deleuze & Guattari, 2004, p. 10, *grifo meu*).

Obviamente, eles não compreendem a produção como o processo em que o ser social produz a sua vida material através do trabalho, como ocorre na tradição marxista. Ao contrário, a citação acima evidencia uma contraposição à noção básica de distinção entre sujeito e objeto, consciência e matéria, homem e natureza – existe a compreensão de que essas categorias guardam entre si uma relação de identidade, isto é, são a mesma coisa. Ainda que os autores, nas páginas precedentes a essa citação, tenham feito uma alusão às categorias de Marx, não tratam aqui de Economia Política. Deleuze e Guattari fazem como manda o seu "bricoleur": emendam categorias e conceitos de teóricos clássicos a poesias (principalmente a escrita por vezes desconectada de Antonin Artaud – poeta francês nascido em 1896), estudos de caso da psicanálise (em especial o caso de esquizofrenia de Schreber atendido por Sigmund Freud). A categoria de "produção" (esvaziada de sua significação), aduzida por Deleuze e Guattari e posta na dimensão erótico-subjetiva (produção desejante), é um elemento decisivo ao nosso esforço de compreensão de seu pensamento obscuro. Os conceitos de "produção", "máquinas desejantes", "acontecimento" vão de alguma forma derivar dessa compreensão da ação

impulsionada pelo desejo, que é individual, subjetiva e, principalmente, intempestiva – simplesmente acontece.

É imprescindível para a compreensão da pós-modernidade em que a Esquizoanálise se inscreve, o aprofundamento acerca das mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade, bem como a análise da conjuntura política da França de 1968. Defende-se, nessa investigação, a pós-modernidade não como uma nova idade sócio-cultural ou um período histórico determinado por transformações na essência do modo de produção capitalista (como o fazem os autores pós-modernos), mas, ao contrário, como uma teoria social, isto é, uma forma de teorizar sobre a condição humana possibilitada por mudanças significativas na estrutura de acumulação do capital, circunscrita numa conjuntura específica de reestruturação produtiva, mas que jamais tenha saído dos marcos do capitalismo. Harvey chamou as recentes transformações no regime de produção de "acumulação flexível" (Harvey, 1992, p.140), que diz respeito à impossibilidade do sistema de produção fordista-keynesiano [3] em conter as contradições do capitalismo. O autor explica, resumidamente, que a partir da "crise de superacumulação" de 1973, o fordismo e o keynesianismo (sendo o fordismo um modo de gestão do trabalho sob o capital e o keynesianismo um modelo ideal de gestão do Estado), devido a sua **rigidez** não só na produção, mas também nas relações estabelecidas entre "o grande trabalho, o grande capital e o grande governo" (Harvey, 1992, p.173) passou a dificultar, ao invés de garantir, a acumulação do capital. Surge, então, a necessidade do capital em estabelecer um novo padrão de acumulação – que não significa a supressão daqueles, mas sua coexistência. Segundo o autor,

> A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, **é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo**. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve

[3] O fordismo-keynesianismo é um sistema de produção introduzido por Henry Ford, cujo início data de 1914. De forma resumida, é um sistema caracterizado pela produção em massa, com tempos e formas de produção rígidas (como o dia de oito horas e cinco dólares introduzido por Henry Ford em suas indústrias), com o objetivo de ampliar a produção e o consumo – o que comumente se opõe ao modelo Taylorista de produção. Segundo Harvey (1992), o fordismo se caracteriza pelo "reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista" (HARVEY, 1992, p. 121).

> rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado "setor de serviços" (...). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compreensão do espaço-tempo" no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram enquanto a comunicação via-satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (Harvey, 1992, p.140, *grifo meu*).

Parte-se, neste trabalho, da mesma compreensão do autor de que a oposição "*Modernidade fordista X Pós-modernidade flexível*" na verdade não representa ruptura, mas sim diz respeito a fases de um mesmo modo de produção: o capitalismo. Corrobora-se, portanto, com a tese de Harvey (1992) de que é possível,

> [...] aduzir bases a priori a favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de 'compressão do espaço-tempo' na organização do capitalismo (Harvey, 1992, p.7).

A negação da existência das classes sociais

Como vimos analisando ao longo deste trabalho, compreende-se que as questões trazidas pela Esquizoanálise e as teorias pós-modernas, no geral, estavam presentes na cultura ocidental desde os anos de 1920, ganhando nova força a partir dos anos de 1970, com a reestruturação produtiva do capitalismo. Outro exemplo disso, é que um dos pressupostos pós-modernos, o de que a classe trabalhadora está em extinção e, portanto, não pode mais ser legatária dos ideais emancipadores da humanidade, já havia sido formulado por Horkheimer, em 1937 (Netto, n.d.) e reatualizado por Jürgen Habermas. Importante destacar que essa é uma das temáticas recuperadas por Deleuze e Guattari nas décadas de 1970 e 1980, quando da escrita de suas principais obras. Em entrevista já citada, pode-se ler:

> Acho que **Félix Guattari e eu permanecemos marxistas**, talvez de modos diferentes, mas permanecemos. É que não acreditamos em uma filosofia política que não esteja centrada na análise do capitalismo e de seus desenvolvimentos. **O que mais nos interessa em Marx é a análise do capitalismo como sistema imanente, que não cessa de expandir seus próprios limites, e que os encontra toda vez em uma escala aumentada porque o limite é o próprio Capital**. (Negri, 1990. O devir revolucionário e as criações políticas. [Entrevista com Gilles Deleuze]. Revista Futur antérieur, 67-73, *grifos meus*).

> Mille Plateaux [em português, "Mil Platôs"] indica muitas direções, entre as quais as três seguintes são as principais: antes de tudo, nos parece que uma sociedade se define **menos por suas contradições que por suas linhas de fuga — ela irradia por todo lado** —, **e é muito interessante tentar seguir as linhas de fuga que se**

> **desenham.** (...) Há uma outra direção em Mille Plateaux, **que não consiste mais em somente considerar as linhas de fuga em detrimento das contradições, mas em pensar as minorias em detrimento das classes** (Negri, 1990. O devir revolucionário e as criações políticas. [Entrevista com Gilles Deleuze]. Revista Futur antérieur, 67-73, *grifos meus*).

Depreende-se das citações acima que, diferente da tradição marxista, Deleuze – que se considera marxista – compreende o sujeito revolucionário não como a classe trabalhadora expropriada dos meios de produção da sua vida material e forçada a vender a sua força de trabalho para aqueles que possuem estes meios, mas aquilo que ele denomina "minorias", isto é, grupos de pessoas que não necessariamente a classe social. Para a tradição marxista, a possibilidade de se levar a cabo uma transformação radical da sociedade só se coloca como um projeto coletivo. Ao descaracterizar a própria concepção de revolução, tornando-a um "devir revolucionário" pessoal e subjetivo, diferente em cada indivíduo, ele torna impossível a organização coletiva para um projeto histórico em comum, deslocando, consequentemente, o sujeito revolucionário para o âmbito subjetivo. Nesse sentido, é essencial que Deleuze caracterize as "minorias", que representam necessidades singulares e amplamente diversificadas entre si, e não a **classe**, representante das necessidades históricas e coletivas da grande maioria explorada – como sujeito da transformação. Sobre a diferença entre "revolução" e "devir revolucionário", diz Deleuze, na mesma entrevista:

> Dizemos que as revoluções têm um futuro sombrio. **Mas estamos constantemente misturando duas coisas, o devir das revoluções na história e o devir revolucionário das pessoas.** Não se trata das mesmas pessoas nos dois casos. **A única chance dos homens está no devir revolucionário, o único movimento capaz de esconjurar a vergonha ou responder ao intolerável**. (Negri, 1990. O devir revolucionário e as criações políticas. [Entrevista com Gilles Deleuze]. Revista Futur antérieur, 67-73, grifos meus).

Deleuze reivindica Marx ao considerar que ele pode contribuir para a compreensão da sociedade capitalista no que se refere à tendência do capital de se expandir e se reestruturar, mas refuta a categoria **contradição** que é justamente por meio da qual Marx vai apontar para o caráter conflituoso das relações entre capital e trabalho e, consequentemente, apontar para as crises do capital que podem abrir possibilidades históricas de superação dessa forma de organização da sociedade. É curioso que o filósofo francês se valha da compreensão do capitalismo enquanto um sistema que se desenvolve "sem limites" e na mesma medida refute a categoria que vai

permitir entender porque o capitalismo guarda em si conflitos que podem levar a sua superação, mostrando que seu desenvolvimento não é ilimitado, como faz parecer Deleuze.

Conclusão

Do exposto, conclui-se que a Esquizoanálise se insere nos marcos epistemológicos daquilo que se convencionou denominar pós-modernidade e, nesse sentido, necessita ser tomada como tal. Esse trabalho objetivou destacar, porém, que o chamado "pós-modernismo de oposição" por ter a aparência de uma teoria com bandeiras progressistas, como a luta pelas minorias, na verdade esconde sua essência conservadora, na medida em que desloca o sujeito revolucionário da classe social para um grupo multicultural. Além disso, objetivou-se demonstrar como as concepções de consciência humana e de realidade na Esquizoanálise culminam num obscurantismo abstrato ao defender a não existência de uma realidade concreta e compreensível, mas sim caótica; e ao postular a consciência humana como algo essencialmente fragmentado, isto é, "esquizo". Essas concepções de realidade e de consciência humana se contrapõem radicalmente à compreensão histórica do desenvolvimento da consciência e da realidade como algo concreto e construído por meio do trabalho do ser social, como postula a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético.

Para a análise do fenômeno da pós-modernidade em geral, e da Esquizoanálise em particular, parte-se da tese de que a mudança nos processos de trabalho operada pela acumulação flexível, como resposta à falência do modelo fordista de produção, levou também (não de uma forma mecânica) às transformações no modo de perceber a realidade vivida o que deu origem a formulações como aquelas propostas pela pós-modernidade. Ou seja, parte-se da compreensão de que essa forma de teorizar sobre a condição humana tem como base o terreno sócio-material de um dado momento histórico, determinado pelo modo particular com que o capitalismo organiza sua produção, e não como uma nova idade histórica denominada "Era pós-moderna" ou "pós-modernidade".

Considera-se que a relevância deste trabalho está em contribuir para a compreensão das bases em que se assentam a Esquizoanálise de modo a entender em que medida as

proposições deste constructo teórico leva-nos a avançar e/ou retroceder na busca por uma teoria que sustente uma práxis realmente emancipadora e revolucionária em Psicologia.

Referências

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004) *O Anti-Édipo. Capitalismo e esquizofrenia* (pp. 11-61). Lisboa: Ed. Assírio e Alvim.

Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural* (pp. 7-277). São Paulo: Edições Loyola.

Negri, A. (1990). O devir revolucionário e as criações políticas. (Entrevista com Gilles Deleuze) Em *Revista Futur antérieur (*pp. 67-73). Tradução: João H. Costa Vargas. Novos Estudos CEBRAP, Nº 28.

Netto, J. P. (n.d.). Palestra do Prof. José Paulo Netto. *Modernidade e pós-modernidade*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fHrZi1F7jd4. Rio de Janeiro.

Netto, J. P. (2004). De como não ler Marx ou O Marx de Sousa Santos. Em *Marxismo impenitente: Contribuição à história das idéias marxistas* (pp.223-241)**.** São Paulo: Ed. Cortez.

Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx***.** São Paulo: Expressão Popular.

Pereira, M. S. (2011). Em busca da totalidade perdida: crítica do relativismo pós-moderno. *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (EBEM)***.** Santa Catarina.

Tonet, I. (2010). Prefácio. Em Marx, K. *Glosas críticas. Marginais ao artigo 'O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano*. São Paulo: Expressão Popular.

Vigotskii, L. S. (1998). *La imaginación e el arte em la infância*. Madrid: Ediciones Akal.

Vigotski, L. S. (2001) O significado histórico da crise da Psicologia. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia* (pp.203-420). São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Wood, M. E. O que é a agenda pós-moderna? Em Wood, M. E., & Foster, B. J. (Orgs.), Em defesa da História**.** *Marxismo e a agenda pós-moderna* (pp. 7-22)**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

A INTERFACE ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO, SEGUNDO OS PROFESSORES-MEDIADORES ONLINE: CONTRIBUIÇÕES, PECULIARIDADES E DESAFIOS

Ana da Costa Polonia - Centro Universitário Euro-Americano-Unieuro/DF

Introdução

A formação de professores é tema e foco de estudos das áreas ligadas à licenciatura, em especial, as contribuições da psicologia da educação para o 'fazer pedagógico'. Programas e projetos ligados às políticas públicas referentes à melhoria do ensino e sua qualidade buscam a articulação teórico-prática em momentos privilegiados que promovam a reflexão conjunta sobre várias temáticas ligadas à psicologia, à didática, à metodologia, à relação professor-aluno e à gestão pedagógica, da mesma forma, envolvendo conhecimentos específicos e aqueles relacionados à sala de aula, fundamentais para o desenvolvimento docente.

Nesse sentido, Almeida e Azzi (2007) resgatam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a de no. 9.394/96, assegura discussões relativas ao papel da Psicologia na formação docente, sobressaindo, a influência das concepções na educação e contribuições para atualizações e reformas educacionais. As autoras ainda apontam que, as diretrizes nacionais para formação de professores, ressaltam que as concepções imprescindíveis para os saberes da docência envolvem a perspectiva de ensino como uma atividade profissional, sendo imperativo um repertório de saberes embasados em conhecimentos científicos e da prática, associados à dinâmica reflexiva, constante. Contando, principalmente, com os postulados e investigações do campo da psicologia.

A prática profissional se torna um lugar privilegiado de formação e aquisição de conhecimentos e experiências, e é importante fomentar a inter-relação entre eles. Tais direcionamentos se estabelecem para evitar a polarização que, por vezes, acontece na formação de professores, retratada na ausência da articulação entre teoria e prática. Para Gesser e Nuernberg (2011) a teoria, nos cursos de formação básica e continuada, algumas vezes, aparece sem significado e sem inter-relação com a prática da docência, já que os professores aparentemente apresentam a dificuldade de a compreenderem e a refletirem em sua atividade profissional, considerando as bases teóricas estudadas. Por

essa condição, pode imperar nas discussões uma miscelânea entre o conhecimento científico e o senso comum, apesar de os professores estarem constantemente preocupados em serem competentes e oferecerem um ensino de qualidade.

Essa reflexão encontra eco nas questões discutidas por Matos e Nista-Piccolo (2013) postulando que, nos cursos de licenciatura, mais especificamente de Educação Física, as contribuições teóricas, metodológicas e para práxis não se apresentam claras para os futuros docentes, em relação aos conteúdos da psicologia da educação. Por isso, há necessidade de se retomar as indagações básicas: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e como promover o processo de avaliação do conhecimento, quando se abordam conteúdos educacionais. A análise de Moreira e Simões (2004, conforme citado por Matos & Nista-Piccolo, 2013) reforça essa situação, e que, a despeito dos licenciados obterem conhecimentos e referências recentes sobre o processo ensino-aprendizagem, infelizmente, eles não conseguem empregá-los nas situações pedagógicas em sua atividade docente.

Transversalizando a discussão, é importante compreender que além da diversidade teórica que compõe a psicologia da educação, há outra questão referente ao seu entendimento e desenvolvimento no âmbito educacional. O conhecimento psicológico não é o único a colaborar com o processo ensino-aprendizagem, sendo um conjunto de referências para auxiliar e promover a reflexão sobre o processo educativo, compondo com as outras ciências da educação, um arcabouço teórico, metodológico, epistemológico e que podem auxiliar na compreensão das situações de aprendizagem dirigidas à qualidade do ensinar e do aprender (Levandoviski, & Berbel, 2008).

Nessa direção é que Meira (s.d.) reitera a questão da psicologia e sua interface com a educação, ancorada na representação social que a indica como disciplina essencial, se encontrando de forma implícita ou explícita na redação da legislação, das diretrizes e dos parâmetros educacionais nacionais. Ela se apoia na afirmativa de Ausubel (1980, p. 13 conforme Meira, s.d.) que a psicologia da educação deve estar presente na formação de professores, especialmente, porque os princípios da teoria favorecem e propiciam fundamentos lógicos para que os educadores possam então, pesquisar, propor e empregar métodos de ensino eficazes e que promovam o processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, se deve estimular, desenvolver e criar repertórios que possibilitem aos professores fazerem escolhas considerando a realidade

educacional, as constantes mudanças e os modelos educacionais que lhes são apresentados, tendo autonomia para incorporá-los ou não em sua práxis.

Afinal, as situações educativas, por vezes, se apresentam como únicas, diferencias e com conflitos de caráter cognitivo, interpessoal, afetivo e metodológico. Tais situações envolvem diferentes linguagens (verbais e não-verbais), com relação às operações, aos procedimentos de ensino, as regras e as normas a serem estabelecidas, bem como principios que regulam suas ações em direção à construção do conhecimento, revelando teorias de ação, segundo Shön (2000).

Contribuindo para a análise, Carvalho (2003) investigou como os professores da 1ª. série da rede estadual de São Paulo empregavam o conhecimentos da psicologia e como as teorias fundamentavam sua ação pedagógica. Os autores da psicologia em destaque foram aqueles de bases construtivistas e as disciplinas psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação, teorias psicológicas, psicologia da personalidade, além de outros temas.

Em relação ao desenvolvimento da disciplina Psicologia da Educação, Laroca (2000) defende a assunção da unidade dialética, ação e reflexão, não ficando restrita à concepção de fundamento teórico. Possibilitando assim, uma intervenção adequada no espaço educacional, se centrando em uma "atividade concreta e inteligente do professor", principalmente, provocando a interlocução entre a teoria e a prática, evitando adotar uma perspectiva distante do contexto educativo. Nessa vertente, o conhecimento não é algo pronto e acabado, e nem apresenta uma linearidade na sua história, mas que todo tempo é construído, reconstruído e modificado segundo o contexto histórico e social.

Há um consenso que a aprendizagem docente se constitui como um processo contínuo que envolve aspectos interpessoal e intrapessoal, vinculados à construção de conhecimentos, saberes e fazeres pertinentes à ação pedagógica. Sobretudo, porque são provenientes do próprio processo e, concomitantemente, produto da experiência docente, considerando suas múltiplas dimensões que estão estreitamente atreladas às transformações sofridas (históricas, sociais, afetivas, jurídicas, legais, curriculares, conhecimento, paradigmáticas, etc) pelo conhecimento e pela própria forma de agir frente ao processo ensino-aprendizagem.

Afinal, a docência no ensino superior, segundo Zeichner (1993), se configura como um contexto com vicissitudes, demandas e realidades diversas, em que o professor tem que dar respostas imediatas, empregando sua análise reflexiva, metódica, investigativa, crítica e contextual. Contudo, ele não deve perder de vista as referências que balizam seu conhecimento, de maneira a compreender o valor e a importância da atividade docente, se direcionando para novos construtos e metodologias que assegurem a articulação teórico-prática.

Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa foi analisar as percepções sobre o papel da Psicologia no curso de Pedagogia *Online*, no nível de especialização, oriundos dos fóruns de discussão História das ideias psicológicas, da disciplina 'Interfaces da Psicologia com a Educação'.

Método

A apreciação das respostas dos fóruns de discussão foi balizada pela proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977), adaptada para a investigação. É importante ressaltar que ela permite não apenas à adoção de uma perspectiva descritiva, sobretudo, a inferencial. A própria Bardin (1977) elucida que, a análise de conteúdo se refere ao conjunto de técnicas de análises das comunicações, buscando constantemente, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição de conteúdos que emergem nas mensagens.

Ela ainda postula que seus indicadores podem ser quantitativos ou não, mas que, de sobremaneira, permitam a inferência de conhecimentos que estão interligados às condições de produção das mensagens. No caso, se optou por realizar a análise de critérios semânticos, refletindo os temas dos discursos, em que uma resposta do sujeito pode ser incluída em várias categorias.

Participantes

Participaram 40 professores-mediadores com as mais variadas formações, em nível superior. É fundamental destacar que todos atuavam na Secretaria de Estado de Educação como coordenadores ou professores de ensino fundamental I. Eles foram selecionados como professores-mediadores, para o curso de Pedagogia, na modalidade a

distância, desenvolvendo, paralelamente, os mesmos conteúdos da especialização, com os professores de nível médio.

Fórum de discussão

A proposta de reflexão do fórum de discussão era sobre 'História das Ideias Psicológicas' que foi ofertada para duas turmas de professores-mediadores, em momentos diferenciados da formação e se direcionou a reconhecer o objeto de estudo da psicologia da educação, seu conceito e suas relações com a educação.

Categorias de análise

Os fóruns de discussão, abertos na plataforma *Moodle*, geraram um *corpus* de 67 de respostas que foram categorizadas a *posteriori* sobressaindo as seguintes temáticas: (a) **papel da psicologia no âmbito educacional** com 21 respostas, correspondendo a 31,34% do total; (b) contribuições ao **fazer pedagógico**, com 14 ocorrências, equivalente a 20,9%; (c) influências sobre o **paradigma educacional**, com a presença de oito respostas (08), com percentual de 11,95; (d) **mudanças na percepção e na compreensão da psicologia no âmbito educacional** com sete (07) frequências, representando 10,45%; (e) **situações práticas empregando os conhecimentos psicológicos no ambiente escolar** com a seis (06) ocorrências, com percentual de 8,95; (f) **padronização do processo ensino-aprendizagem**, com cinco (05) respostas, sendo responsável por 7,46%; (g) **processos de avaliação**, com quatro (04) frequência, ficando com percentual de 5,97; (h) **dificuldades de identificar a influência dos conhecimentos psicológicos no espaço educativo,** com duas respostas (2,98%).

Na categoria 'papel da psicologia no âmbito educacional', as respostas convergiram sobre a reflexão de que: a "ciência psicológica não tem como função, fornecer instrumentos, técnicas para a prática do professor", no entanto, "tem como função de preparar o profissional docente, fazendo que o mesmo possa refletir sobre sua realidade, e que seja tomar decisões para transformá-la", e ainda que "a ciência psicológica tem papel primordial na elaboração de uma pedagogia científica", concepções extraídas dos fóruns de discussão.

Interessante ressaltar que os discursos demonstraram o reconhecimento de que não há uma 'receita' a ser oferecida pelo conhecimento psicológico, mas que ele serve

de referência para analisar o fenômeno educativo. Partindo de uma leitura crítica da sociedade, dos projetos e políticas públicas e a compreensão do papel dos docentes nas transformações educacionais. Em especial, como destaca Shön (2000), os professores precisam estar preparados para manejarem e refletirem, a partir de seus saberes, sobre as 'zonas de incertezas da prática', uma constante alternância entre o saber e o fazer. Sendo a prática um elemento gerador de conhecimento e que possibilita a busca de novas estratégias de ensino para lidar com a diversidade das situações educacionais.

Assim, a epistemologia da prática, como Shön (2000) denomina, deve ser um aspecto a ser considerado no âmbito das licenciaturas. Afinal, é a partir de situações inusitadas e novas que o professor vai adquirindo saberes imprescindíveis ao seu ofício e ampliar o seu repertório de ação pedagógica. E isso pode ser vislumbrado frente às seguintes assertivas:

> R1.O papel da psicologia da educação numa perspectiva crítico-reflexiva é [...] fazer com que o professor entenda que está em constante processo de formação e reflita sobre suas ações, atitudes, sentimentos na sua prática educativa, com o auxilio da teoria possibilitando uma transformação da realidade educacional.
>
> R2.O conhecimento em psicologia nos ajuda a analisar o nosso próprio trabalho, a nossa postura enquanto profissionais da docência, contribuindo para que nos tornemos professores críticos-reflexivos.
> R3....é aprender a intervir na realidade educativa, conhecer mais nossos alunos, analisar e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, organizando um trabalho autônomo, crítico e criador.
> R4....a discussão da psicologia nos cursos de formação deve ser orientada mediante o seguinte aspecto: a psicologia entra na formação de professores não apenas como uma fornecedora de teorias e técnicas científicas para a resolução de problemas, mas principalmente como um instrumento de reflexão que contribua para a construção da identidade profissional.
> R5....[a psicologia é] campo do conhecimento que direciona sua produção para a investigação das práticas educativas ligadas ao desenvolvimento humano, no sentido de reflexão teórica a partir das práticas docentes, oportunizando a análise das ações cotidianas a fim de possibilitar o equilíbrio entre o ato e o pensamento.

As proposições acima, se aproximam das análises de Almeida e Azzi (2007) ao enfatizarem que, a psicologia da educação fornece conhecimentos e bases teóricas para o fenômeno educativo, como a concepção do educando como sujeito ativo e interativo na processo de aprendizagem e as correspondentes possibilidades de mediação educativa, tendo como referências seus estudos.

Reiterando papel da psicologia, sobretudo, da psicologia da educação, Laroca (2002) afirma que é imprescindível que a ciência psicológica defina as suas finalidades

no âmbito educacional, afinal elas nortearão os questionamentos, as contribuições e os desafios para a interlocução profícua com a educação. Especialmente, sendo a educação percebida como prática social, contextualizando uma dada realidade e para "os fins a serem atingidos pela nossa ação profissional, enquanto psicologia" (p.34). Admitindo que a psicologia não seja um fim, todavia, ciência que colabora para a formação e a atuação docente, bem como o seu fazer pedagógico.

Ela postula que se deve assegurar um movimento dialético entre a educação e a psicologia da educação, onde a segunda assume uma "unidade orgânica e comprometida, concreta e reflexiva que se personificará nas grandes e pequenas decisões que o professor toma para favorecer e direcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos" (Laroca, 2002, p.34). Envolvendo desde o planejamento curricular, perpassando pelas distintas atividades pedagógicas planejadas e influenciando o processo de avaliação da aprendizagem, de maneira a fomentar a prática educativa reflexiva e assegurar a qualidade das interações humanas na escola.

Tais concepções interferem no 'fazer pedagógico', outra categoria presente nos fóruns. É interessante ressaltar que, os professores-mediadores mencionaram que o estudo da psicologia e suas inter-relações com a educação, promoveu um 'novo' olhar sobre o processo educativo e também sobre as ações pedagógicas. Englobando desde a compreensão sobre o sujeito epistêmico, sua relação com o ambiente físico, social, afetivo e cultural, associado à perspectiva da construção do conhecimento de forma coletiva e contínua, considerando seus aspectos subjetivos e intersubjetivos.

Em contrapartida, também permitiu a reflexão sobre o próprio ato de ensinar, e de como os professores trazem suas representações, crenças, atitudes e valores para o espaço educativo, e a necessidade de reconhecerem tais condições e, como elas influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

> R1. A prática pedagógica deve estar embasada nos conteúdos sobre o desenvolvimento humano.
>
> R2. Professores trabalham com habilidades e competências, já perceberam [...] que cada aluno é um ser, com facilidades e dificuldades.
>
> R3. Ela [psicologia] permite que o professor reflita sobre a sua prática, através das pesquisas e estudos psicológicos que se preocupam com "o que as pessoas pensam, fazem e sentem quando ensinam e aprendem", relacionando as concepções teóricas e prática pedagógica dos professores.

> R4.Considero que o diálogo da psicologia com a prática pedagógica ocorre desde o momento em que o professor planeja sua aula. O planejamento é o primeiro momento onde o professor busca maneiras de envolver os alunos nas atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.

Embasando as questões elencadas nos fóruns de discussão sobre o fazer pedagógico, Coll (1996 conforme citado por Guerra, 2000) aponta que os princípios e as teorias psicológicas podem auxiliar a elucidar questões ligadas aos processos de aquisição de conhecimentos. Ampliando a discussão, Tardif (2012) reitera que a prática não é somente um objeto de conhecimento das ciências da educação, acima de tudo, se constitui em uma atividade que necessita da mobilização de diversos saberes que podem ser denominados de pedagógicos, considerando os do campo da psicologia da educação.

Assim, o fazer pedagógico é essencialmente, uma atividade reflexiva e artística que, em certas ocasiões, pode utilizar 'algumas aplicações de caráter técnico', e não o contrário (Shön, 2000). Tanto Shön (2000) como Alarcão (2008) admitem que o professor reflexivo está constantemente lidando com as situações de incerteza e imprevisibilidade, no entanto, ao se deparar com elas, se torna flexível, criativo e capaz de mobilizar os diversos conhecimentos e recursos para encaminhar ou solucionar as demandas imediatas do fazer pedagógico.

Os debates nos fóruns ainda apontaram a influência da psicologia nos 'paradigmas educacionais', sobressaindo como uma categoria dos discursos. Relatando então, a visão do aluno ativo e interativo, a abordagem inclusiva e a noção que todos podem aprender, aliadas à concepção de que a avaliação deve abranger tanto os aspectos formais e informais, havendo diferentes formas de aprender e de adquirir conhecimentos, e também de ensinar. E suma, concebendo o aluno como um sujeito epistêmico e em constante desenvolvimento e aprendizagem, superando a avaliação somente de conteúdos, de caráter mnemônico e sem significado para a vida dos aprendizes.

> R.1. ...[a] compreensão que as diferenças são essenciais para o crescimento, para a aprendizagem, lembrando que vivemos uma época em que havia salas especiais, não "misturar" para não contagiar, como se os problemas fossem doença.

> R2....[a psicologia da educação] está presente no momento que encorajamos os alunos a expressar suas opiniões e defendê-las e no desenvolvimento da avaliação informal.

> R3. ...saber tudo sobre o seu aluno, suas atitudes, seu temperamento, conhecer o essencial da sua vida, seu potencial, suas dificuldades é de fundamental importância para o professor redirecionar a prática.

Consubstanciando a discussão de como a psicologia contribui e ainda influência os paradigmas educacionais, Cunha (1998, p. 52) retoma a questão de que "nenhuma das matrizes disciplinares da psicologia foi formulada com o propósito de responder questões educacionais" e alerta que vincular um paradigma psicológico à vertente educacional de modo simplista e casual é algo preocupante.

Entretanto, ele afirma que os paradigmas psicológicos apresentam formulações essenciais que geram reflexões problematizadoras para os educadores. Ainda acrescenta que, o fundamental é como esses paradigmas são apresentados e apropriados pelos professores, sendo imprescindível que cada educador possa ter autonomia e possa eleger critérios para assumir o 'seu' paradigma, considerando as finalidades educacionais. Reconhecendo que os paradigmas psicológicos devem contribuir para um projeto educativo e social e que, concomitantemente, possa estimular nuances pedagógicas inovadoras.

No tocante à categoria 'mudanças na percepção e na compreensão da psicologia no âmbito educacional', ficou evidente, no conjunto de resposta que, essas aparecem conjugadas com as categorias anteriores (fazer pedagógico e paradigmas educacionais). Fundamentalmente, porque os discursos indicaram que houve uma compreensão dos conteúdos da psicologia e sua correlação com a atividade pedagógica, mais precisamente, para a prática dos professores. Os relatos revelam as mudanças e também as descobertas, no tocante à leitura e às reflexões propostas pelo fórum de discussão.

> R1.Parecia estranho "olhar" a psicologia como algo que estimulasse a criticidade profissional, na verdade, ela parecia mais ajudar no "diagnóstico" dos problemas e através destes buscar suas origens para tratá-lo.

> R2. ...ótimas reflexões a cerca de vários aspectos, que já os conhecia, mas de forma equivocada, oportunidade [em] que parei por alguns momentos para pensar e, pensar, especialmente, sobre a contribuição da psicologia na educação.

> R.3. Quantas descobertas ou percepções sempre permeadas por um aprendizado. E que também suscitou em mim, algumas indagações, talvez pelo fato da minha formação não ser na área de educação, sem dúvida nenhuma, tenho limitações para entender determinadas situações.

Assim, os registros nos fóruns retrataram até os conflitos em relação ao conteúdo e o papel da psicologia no âmbito educacional, trazendo compreensões advindas da formação básica anterior, subsidiadas pelas análises reducionistas e também descontextualizadas dos seus conteúdos. Enfim, foi mencionada a emergência de uma concepção da psicologia diferenciada que foi delineada no curso de especialização, isto é, em oposição à vertente de uma disciplina instrumental, que enfocava a educação como fonte de mera aplicação dos conhecimentos e subordinada à psicologia.

Quanto à prática pedagógica foi até comentado uma mudança de postura, de uma perspectiva 'conteudista' para uma humanista, reconhecendo que na sala de aula, os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais estão em constante interação e promovem a aprendizagem de qualidade. Isso demonstra e reforça a necessidade de uma política para o desenvolvimento profissional, espaço onde os docentes reconheçam que "estão o tempo todo a teorizar, a partir de suas crenças e segundo a análise que fazem do resultado do seu trabalho" (Sadalla, Wisnivesky, Paulucci &Vieira, 2000).

Assim, a proposta de desenvolvimento dos conteúdos deve correlacionar as atividades de estudo e pesquisa e que estejam voltadas à problematização e à reflexão sobre as situações pedagógicas, reiterando o papel do docente como um aprendiz ativo, interativo, crítico que analisa as questões da educação à luz dos conhecimentos da psicologia, todavia, compreendendo o fenômeno educativo como multifacetado. Como ressalta Azzi, Pereira e Batista (2000) e Levandoviski e Berbel (2008), apesar da pluralidade de correntes psicológicas, é preciso estar atento ao ecletismo teórico 'aleatório', reconhecendo a emergência histórica do conhecimento, suas peculiaridades e como ele pode contribuir para a prática pedagógica.

É imprescindível assegurar no ensino de psicologia a abordagem teórico-prática, principalmente, contemplando as situações reais ou simulações que forneçam 'artefatos' para se compreender as implicações das abordagens teóricas e, estimular reflexões aliadas à pesquisa psicológica na escola. Sobretudo que, a prática se constitua em uma referência significativa para o embasamento teórico e fonte constante de problematização e reflexão (Vercelli, 2008). Em suma, promover um ensino contextualizado, criativo e autônomo.

Na categoria 'situações práticas no ambiente escolar', os registros escritos revelaram as experiências pedagógicas que os professores desenvolviam na escola.

Foram relacionados aspectos ligados à motivação, bem como atividades em grupos, fomento às propostas extracurriculares até o envolvimento familiar com a escola tendo como referências os conhecimentos psicológicos.

> R1. Quando o professor elabora um planejamento onde o foco é a aprendizagem colaborativa, desde o momento da concepção, ele deve estar atento aos questionamentos a serem levantados na discussão. Esses questionamentos são válidos quando proporcionam reflexão tanto para os alunos, quanto para o professor. Através dessa reflexão, o professor poderá despertar-se para diferentes olhares sobre seus alunos.
>
> R2. A cooperação [deve] proporcionar novas possibilidades para uma prática educativa diferenciada, buscando o respeito, a responsabilidade e pelos saber coletivo.
>
> R3. Atividades que promova a aproximação escola-pai, proporcionando a participação e a integração do desenvolvimento integral da criança.

Quanto à categoria 'padronização do processo ensino-aprendizagem' foram destaques as releituras das concepções inatistas, ambientalistas e interacionistas no processo de aquisição de conhecimento, e sua ascendência na relação idade-série, ilustrando teorias maturacionistas presentes na política escolar. Conteúdo associado aos paradigmas e matrizes psicológicas que postulava sua relação com processo ensino-aprendizagem , assim como sua apropriação pela pedagogia.

Apesar de novos estudos e a discussão sobre a abordagem interacionista, os relatos indicaram que há ainda professores que compreendem ou tentam explicar os problemas de ensino e de aprendizagem sob essa ótica, retratada na seguinte afirmativa: "até hoje temos resquícios, que é a concepção normatizadora". E foram demarcadas, de forma crítica, nas frases abaixo:

> R1. Em que seus métodos [psicologia] eram utilizados para seleção e reconhecimento das capacidades dos alunos – em nível de desenvolvimento intelectual. E como consequências disso, as influências externas sempre tiveram papel secundário, onde o ensino não era responsável pelo fracasso do aluno ou pela desigualdade social existente.
>
> R2.... decorrer de alguns anos esteve [a psicologia] equivocadamente, "a serviço da promoção do bem estar humano".
>
> R3...[evidenciado] quando padronizávamos as capacidades típicas por divisões das faixas etárias e até por separações dos meninos das meninas.
>
> R4. [argumento] O aluno X não aprende nada, ele teve ter algum problema psicológico.

A categoria 'processo de avaliação' foi mencionada em meio à discussão de outros temas, no entanto, trazendo elementos relativos às distintas formas de avaliação (diagnóstica, somativa e formativa) e se revelou como um aspecto de contribuição da psicologia à educação e à compreensão do processo de aquisição de conhecimentos. Principalmente, na ótica atual, em que a avaliação serve de instrumento de coleta de informações sobre o percurso da aprendizagem e como, contanto com ela, os docentes podem mediar situações de ensino e planejar intervenções para promover a qualidade no processo educativo, ao invés de atuar como instrumento de exclusão e punição para o estudante.

> R1. O professor utiliza a avaliação formal e informal para ajudá-lo a conhecer o processo de aprendizagem do educando e assim traçar estratégias de ensino.

> R2. ...[avaliação formativa é..] oportunidade de avaliarmos os nossos alunos como um todo.

É essencial destacar que a avaliação foi compreendida como um processo integrado e sistêmico, assumindo um caráter mediador da aprendizagem e podendo, até mesmo, adotar uma abordagem prospectiva da aprendizagem. Assim, ela não foi concebida como uma 'terminalidade' do processo de aprendizagem, mas propiciaria informações sobre o que o estudante já domina sem a ajuda do professor e, a partir dela, como planejar intervenções balizadas para que o aluno adquira novas competências e habilidades, com ajuda dos colegas e do próprio professor.

Nesse caso, foi essencial a apresentação do construto de zona de desenvolvimento proximal, conceito chave na teoria histórico-cultural que retrata a:

> distância e entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p.97).

Na situação de avaliação, os professores observaram que os alunos podem ir além do que desenvolveram naquele momento. Dessa forma, dar dicas, apoiar e até mesmo fazer uma leitura para os alunos são aspectos proveitosos, nesse momento, do que se manter rígido, alheio ao que acontece em sala e em total isolamento, em função de um paradigma anterior que sustentava tal comportamento.

Um contraponto importante e subsidiado por vários estudos (Gesser & Nuernberg, 2011; Matos & Nista-Piccolo, 2013) foi a dificuldade relacionada ao 'emprego dos conhecimentos psicológicos pelos professores em sua atividade docente'. Dessa maneira, se enfocou a apropriação do conhecimento desvinculado da prática e o conjunto de conteúdos isolados que ocorreram no período de formação superior dos professores-mediadores, sustentado por um modelo de licenciatura enviesado e puramente teórico, onde inexistia a problematização e a contextualização dos conteúdos.

> R1. Lembro muito bem de quando estudei essa disciplina, "caixinha" totalmente desvinculada da nossa práxis, nos anos 90 no curso de Letras. E durante o estudo, ficava me perguntando o tempo todo: Para que me servirão mesmo esses conteúdos, essas discussões teóricas? Esses teóricos nem viveram nesse tempo? Que textos, teorias mais complicadas?

> R2. Posso te afirmar que isso ainda não acontece numa totalidade (conhecer os potenciais e dificuldades dos alunos), mas nos últimos anos esse tipo de ação é uma realidade no interior de muitas salas de aula.

Frente a esse quadro, Carvalho (2003) relata que, em sua investigação, apesar das professoras de 1ª. série indicarem o desenvolvimento infantil como um ponto de destaque da contribuição da psicologia para sua formação, elas pouco a empregavam em relação ao estudantes, predominando a concepção de que cada um tem um tempo próprio para aprender. O grupo, ainda, se dividiu quanto ao emprego das teorias da psicologia em seu cotidiano, uma parte reconheceu que as empregava e a outra avaliou que o auxílio era mínimo para sua atividade de alfabetizadoras.

Essas situações indicam a necessidade da transposição didática (Neves & Barros, 2011; Alkimin & Paiva, 2012; Breunig, & Nehring, 2014) que se refere às condições de transformações pelas as quais devem passar os saberes para se tornarem escolarizáveis. Assim, a noção da familiaridade de conteúdo, abordagem interdisciplinar, a problematização e a contextualização são elementos chaves dessa ação pedagógica. Mello (s.d.) ainda ressalta a tríade inseparável no processo ensino-aprendizagem, constituída pela transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização, visando à transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar a ser ensinado, e que, sem isso, ocorre o mero repasse de conteúdos.

Considerações finais: contribuição, desafios e tendências

A percepção dos professores-mediadores sobre o papel da psicologia na formação docente a destacou como uma disciplina que não apenas subsidia um conhecimento, mas fomenta o fazer pedagógico, à medida que, se adotou uma postura crítico-reflexiva, possibilitando as transposições para o contexto educacional e às situações educativas.

Principalmente, não sendo percebida como um viés instrucional, isto é, de estabelecer parâmetros e aplicações diretas na sala de aula. Mas, propiciar aos docentes uma reflexão sobre a sua prática, não compreendendo o processo de ensino-aprendizagem como momentos isolados em unidades, contudo, adotando uma análise sistêmica e integrada. Constituindo-se em um processo dialético compartilhado por professores e alunos para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Foi enfatizado ainda que, a psicologia pode fornecer preciosos subsídios para uma pedagogia científica, partindo do princípio que o fazer pedagógico alimenta o processo de construção de conhecimentos científicos e também o alicerça. Não se remetendo a receitas ou modelos padronizados, sobretudo, como uma ação-reflexão-ação contínua e balizada nos pressupostos da psicologia. Inclusive que esses estão presentes nos distintos paradigmas educacionais expressos em documentos, diretrizes e na legislação educacional que certamente, estruturam orientações e matrizes pedagógicas. As duas últimas gerindo e orientando a atividade docente.

Outra análise que emergiu dos relatos dos professores-mediadores, se referiu ao aporte dos conhecimentos psicológicos para a formação e a identidade docente, no tocante a autonomia e ao seu papel como sujeito epistêmico que, transforma seu aprendizado e daqueles com quem convive. Fundamentalmente, no resgate da reflexão como um processo dialógico oriundo de uma ação coletiva, alicerçados em conhecimentos científicos, históricos, sociais e contextuais que estão imbricados num projeto social de educação.

Tendo essas referências e considerando a realidade educacional, o docente pode assim, frente às constantes mudanças e os modelos educacionais que lhes são apresentados, ter opções para incorporá-los ou não em sua práxis, com argumentos científicos e apoiados em sua experiência docente. Paralelamente, fomentando espaços

de pesquisa e estudos coletivos, além de empregar e criar situações de aprendizagem e para aquisição de repertórios ligados ao 'fazer' pedagógico.

Enfim, os paradigmas, as abordagens e as bases com conceituais da psicologia da educação estão presentes no cotidiano escolar, propiciando o desenvolvendo competências e habilidades imprescindíveis para o ensino e a aprendizagem. No entanto, um dos registros do fórum de discussão faz um alerta, sobre as interfaces com a educação:

> Acredito que a utilização da psicologia pelo professor em sua práxis, torna o trabalho "vivo", ou seja, [promove um] movimento dialético entre ação e reflexão, coisa que não ocorrerá se a psicologia educacional continuar distanciada da escola, dos alunos, dos trabalhos pedagógicos e dos professores.

O espaço da psicologia da educação no ambiente escolar está inserido nas situações cotidianas e 'especiais', englobando o processo ensino-aprendizagem, perpassando pelos aspectos afetivos, motores até a formação da pessoa, visando sua inserção no mundo social e profissional. Sobretudo, uma disciplina que contribui para uma atividade docente reflexiva e transformadora.

Contudo, a diversidade de correntes e conhecimentos psicológicos, se bem compreendidos e avalizados, pode contribuir para uma leitura plural do fenômeno educativo estabelecendo relações com outras disciplinas que contribuem para a atividade docente. Na medida em que, cada escola psicológica possibilita embasar a complexidade do processo ensino-aprendizagem, e ao mesmo tempo, caracterizar as distintas condições e situações de aprendizagem, tanto formal como informal.

Para superar acúmulo de conteúdo e o distanciamento da realidade, é fundamental, evitar os reducionismos em relação à atividade educativa, que se mostra multifacetada e diversificada. Por isso, é fundamental a valorização da atividade docente, isto é, o fazer pedagógico, como um princípio da formação. Assim, o ensino deve gerar a autonomia de pensamento, a análise, a crítica, a problematização e a trama entre os conceitos e a práxis.

Referências

Alarcão, I. (2008). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6ª ed. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez.

Alkimim, E. & Paiva, M. A. V.(2012). A transposição didática e o conceito de função. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 2 (2), 39-51.

Almeida, P. C. A. & Azzi, R. G. (2007). A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. *Temas em Psicologia*, 15 (10), 41-55.

Azzi, R. G., Pereira, M. A. L. & Batista, S. H. S. S.(2000). Ensino de psicologia nas licenciaturas: estratégias de ensino como facilitadoras da articulação entre a realidade da escola e conteúdo teórico. In Azzi, R. G., Batista, S. H. S. S. & Sadalla, A. M. F. A. (Orgs.) *Formação de professores:* discutindo o ensino de psicologia (pp.163-180). Campinas, SP: Alínea.

Bardin, L. (1970). *Análise de conteúdo*. Portugal, PT: Edições 70.

Breunig, R. T. & Nehring, C. M. (2014). O conceito de limite sob a perspectiva da transposição didática. *X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014, 1-19. Disponível em http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1509-0.pdf, acesso em 04/05/2015.

Carvalho, D. C. (2003) As contribuições da psicologia para a formação de professores: algumas questões para o debate. In Maraschin, C., Freitas, L. B. L.& Carvalho, D. C. (Orgs.) *Psicologia e Educação*: multiversos sentidos, olhares e experiências (pp.79-85). Porto Alegre: UF.

Cunha, M. V. (1998**)** A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. *Revista da Faculdade de Educação*, 24 (2), 51-80.

Gesser, M. & Nuernberg, A. H. (2011). Contribuições da psicologia histórico-cultural ao processo de formação continuada de professores. *Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Conpe, 3 a 6 de julho de 2011, Maringá, PR.

Guerra, C. T. (2000). O ensino da psicologia nas licenciaturas. In Azzi, R. G., Batista, S. H. S. S. & Sadalla, A. M. F. A.(Orgs.) *Formação de professores:* discutindo o ensino de psicologia (pp.69-96). Campinas, SP: Alínea.

Laroca, P. (2002). Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In Azzi, R. G. & Sadalla, A. M. F. A. (Orgs.) *Psicologia e formação docente:* desafios e conversas. (pp.31-45). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Levandoviski, A. R. & Berbel, N. A. N. (2008). Contribuição da psicologia da educação para a prática docente do ensino fundamental I- um estudo por meio da metodologia da problematização. *VII Congresso Nacional de Educação* **(**Educere) e *III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas* **(**Ciave), 6 a 9 de outubro de 2008, PUCPR, Paraná.

Matos, S. Q. & Nista-Piccolo, V. L. (2013). Contribuições da psicologia na formação do professor de educação física. Revista: *Encontro de Pesquisa em Educação*, Uberaba, 1 (1), 176-190.

Meira, G. D. (s.d.) *Psicologia e suas contribuições para o formador do educador matemático.* Disponível em ftp://ftp.ifes.edu.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD07/Sessao4/Sala_D1/1260-1732-1-PB.pdf, acesso em 04/05/2015.

Mello, G. N. (s.d.) *Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização*. Disponível em http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf, acesso em 04/05/2015.

Neves, K. C. R. & Barros, R. M. O. (2011). Diferentes olhares acerca da transposição didática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16 (1), 103-115.

Sadalla, A. M. F. A., Wisnivesky, M., Paulucci, F. C. & Vieira, C. P. (2000). Teorias implícitas na ação docente: contribuições teóricas ao desenvolvimento do professor prático-reflexivo. In: Azzi, R. G, Batista, S. H. S. S. & Sadalla, A. M. F. A. (Orgs.)

Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia. (pp.21-38). Campinas, SP: Alínea.
Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
Tardif, M (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 14ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
Vercelli, L. C. A. (2008) A psicologia da educação na formação docente. *Dialogia*, São Paulo, 7 (2), 223-233.
Vygotsky, L. S. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa, PT: Educa.

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS E SUA EFETIVAÇÃO

Ana Paula Siltrão Bacarin - UEM; OBEDUC/CAPES
Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM; OBEDUC/CAPES
Raquel de Araújo Bomfim Garcia - UEM; OBEDUC/CAPES

A acessibilidade é uma assunto que tem sido amplamente discutido, principalmente após a organização de políticas públicas referentes a inclusão de pessoas com deficiência. Neste trabalho a acessibilidade é compreendida segundo os pressupostos de Sassaki (2011), referindo-se as dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais.

A legislação brasileira ao longo dos anos efetivou o direito de todos a educação, e vem esclarecendo a necessidade de atender as especificidades dos alunos com deficiência. Encontramos muitos trabalhos relacionados à inclusão desses alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como acontece a acessibilidade deles; entretanto o mesmo não ocorre com o Ensino Superior, sendo poucas pesquisas referentes a acessibilidade nesta modalidade de ensino.

A partir deste fato, para melhor compreendermos esta realidade buscamos conhecer as legislações brasileiras e documentos internacionais relacionados a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência, de forma que estes fornecessem subsídios para a análise dos dados obtidos por meio do mapeamento dos alunos com deficiência matriculados no ano de 2014, na Universidade Estadual de Maringá; na busca de identificar a efetivação, ou não, das políticas públicas.

Este trabalho está vinculado a um projeto financiado pelo Programa Observatório da Educação (Edital/CAPES Nº49/2012), que tem como tema "Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão"; no qual fazem parte algumas universidades estaduais e federais, incluindo a universidade estudada.

Políticas públicas de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na educação

Resgatando brevemente à trajetória da Educação Especial no Brasil, é possível considerar que por muitos séculos as pessoas com deficiência não recebiam atendimento

escolar especializado. Neste contexto, é no século XIX que se desenvolveram as primeiras inciativas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, cuja meta era a educabilidade do deficiente. Em 1857, fundou-se no Rio de Janeiro O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que focava a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos.

A educação Especial no Brasil acendeu no século XX, principalmente na época de maior crescimento industrial, nos anos de 1930 a 1970. Neste momento, a sociedade passou a se preocupar mais com a educabilidade da pessoa com deficiência. Esta, de acordo com Rossato (2010), começou a receber um tratamento médico-pedagógico nas classes especiais, em escolas anexas a hospitais e as escolas especiais.

Estas discretas iniciativas em relação à educação de pessoas com deficiência ocorreram de forma isoladas e sem um amparo de uma legislação. Quando Chauí (2011) fala sobre democracia, em uma de suas considerações ressalta sobre a importância dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais), explicando que é através destes que se conquista a igualdade, pois tendo espaço político, pode-se tanto participar dos direitos já efetivados quanto na elaboração de novos direitos.

> Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existam, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade. Com a ideia dos direitos, estabelece-se o vínculo profundo entre a democracia e a ideia de justiça (CHAUÍ, 2011, p.11).

Se é através da legalização dos direitos que os sujeitos vão sendo reconhecidos como cidadãos, podemos destacar que pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas na educação pela primeira vez no Brasil na Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 5.692/71, que em seu art.9º determina um tratamento especial para alunos com deficiência física, mental e superdotados; ficando a cargo dos Conselhos de Educação definir como deve ser este trabalho (Lei 5.692, 1971). A partir desta foram sendo elaborados e reelaborados pareceres, decretos e leis que especificaram cada vez mais estes atendimentos.

Com isso percebe-se que as discussões sobre inclusão no Brasil iniciaram aproximadamente em 1960 e 1970, no entanto, foi na década de 1980 que começou a ganhar força, quando a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foi criada em 1986, um órgão Federal que buscava coordenar as

ações das secretarias e instituições referentes à pessoa com deficiência (Castro, 1997). A mesma lei que criou a CORDE, também definiu as ações do Ministério Público referentes às pessoas com deficiência, garantindo direitos básicos.

Ao que se trata do Ensino Superior, segundo Mazzota (1998), o Brasil recebeu influência de países americanos e europeus quanto ao trabalho com pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs).

A Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade (1994), que aconteceu na Espanha, são marcos importantes na história da educação especial. Durante esta conferência realizada na Espanha foi aprovada a Declaração de Salamanca, documento de grande relevância para o contexto educacional brasileiro. Nesta o ensino para as pessoas com necessidades especiais começou a se consolidar e o movimento da inclusão ganhou destaque, com a proposta de adoção das Linhas de Ação em Educação Especial. A Declaração de Salamanca foi um dos resultados dessa conferência, sendo um documento que aborda os princípios, os aspectos políticos e práticos da educação neste contexto. A Declaração de Salamanca apresenta como princípio orientador:

> Que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994).

O Brasil se apresentou como signatário desse movimento, e vem estruturando sua educação a fim de colocar em prática o compromisso que assumiu. De acordo com Bueno (2001), o país tem como meta preparar o sistema educacional para incluir todos os alunos, independentemente de suas dificuldades e diferenças.

A partir desta podemos destacar mudanças no âmbito nacional como a Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação, de 24 de fevereiro de 1981, que pela primeira vez menciona medida referente a pessoas com deficiência no Ensino Superior. Esta autoriza os alunos com deficiência física e afecções congênitas ou adquiridas a terem um prazo maior para conclusão do curso de graduação (Resolução nº 2/CFE, 1981).

No ano de 1994 a Portaria nº 1.793 do MEC/SEESP também traz mudanças no Ensino Superior com solicitação de alterações no currículo de cursos que fossem relacionados a portadores de necessidades especiais, prioritariamente na pedagogia, psicologia e outras licenciaturas; incorporando a disciplina: "Aspectos Ético-Políticoeducacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", sendo também recomendada a inclusão em outros cursos da área da saúde e da assistência social (Portaria nº 1.793/MEC/SEESP, 1994).

Silva (2012) comenta a importância da LDB nº 9.394/96 para acessibilidade de alunos com NEEs, pois esta destaca a responsabilidade das instituições de ensino em promover as adaptações necessárias no que se referem ao currículo, estratégias de ensino e avaliações diferenciadas; oferecendo condições de aprendizagem e desenvolvimento a estes alunos, de acordo com as suas especificidades; sendo aplicada a todos os níveis educacionais. Neste mesmo ano os reitores das universidades receberam o Aviso Circular nº277/MEC/GM Brasília, solicitando que tomassem premência em organizar estratégias para o atendimento aos alunos com NEEs. Neste são apresentadas as alterações necessárias no vestibular que vão desde a elaboração do edital, no momento das provas e na correção das mesmas. Também foram sugeridas, pelos portadores de deficiência, algumas mudanças quanto à acessibilidade, como: instalação de bancas especiais; materiais adaptados para pessoas com visão subnormal/reduzida; recursos e equipamentos específicos para cegos; interprete de Língua de Sinais para surdos; alteração em critérios de avaliação linguística de surdos; adequação do ambiente para portadores de deficiência física; uso de prova oral ou outro recurso tecnológico para deficiente físico com comprometimento em membros superiores; aumentar o tempo para realizar a prova; e estabelecer meios de caracterizar a deficiência do candidato, para que os critérios de avaliação sejam condizentes com suas necessidades individuais (Aviso Circular nº 2777/MEC/GM,1996). Mas somente no ano de 1999, através do Decreto nº 3.298 estas adaptações passam a ser obrigatórias. (Decreto nº 3.298, 1999).

Até esse momento percebemos uma preocupação em possibilitar o ingresso destes alunos com NEEs nas Instituições de Ensino Superior (IES). E a partir disso, surgem novas necessidades que levaram a Portaria nº1.679/1999/ MEC que "Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os

processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições". Nesta também ficam estabelecidas as normas técnicas necessárias para a acessibilidade destas pessoas, sendo especificadas as condições mínimas para o atendimento das deficiências física, visual e auditiva. A regulamentação se deu através da Norma Brasil 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (Portaria nº 1.679/MEC,1999). Pela primeira vez é mencionada a preparação de professores do Ensino Superior sobre a especificidade de alunos com deficiência.

O termo acessibilidade ficou definido pela primeira vez na Lei nº10.098/2000, sendo relacionado à adaptação de ambiente, dos transportes e de sistemas e meios de comunicação. Nesta há a preocupação em definir os tipos barreiras que devem ser eliminadas: urbanísticas, de edificação, nos transportes e nas comunicações. Nesta lei também fica definido a responsabilidade do Poder público na especialização de recursos humanos, possibilitando a formação de profissionais como: intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias intérpretes (Lei nº 10.098/2000).

A formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação foi reformulada pela Resolução nº1/2002, que definiu a organização institucional e curricular a ser considerada pelos estabelecimentos de ensino que ofertassem esta formação. Em seu texto, entre os conhecimentos necessários para esta formação, contempla-se os "(...) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;(...)" (Resolução nº 1 CNE, 2002). Havendo com isso uma preocupação em estar compreendendo melhor as particularidades do aluno com NEEs, não limitando a uma única disciplina, como mencionado na Portaria nº 1.793/MEC/SEESP, 1994.

A cada nova conquista de pessoas com deficiência na legislação, no que se refere a acessibilidade, conduzia a mudanças em todos os níveis escolares, não sendo diferente com o Ensino Superior. A exemplo disso temos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação e expressão de surdos, com a Lei nº 10.436/2002, que dentre seus artigos ressalta a garantia do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras nos cursos de formação em Educação Especial, tanto de Fonoaudiologia quanto de Magistério (nível médio e superior); fazendo parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Mesmo sendo definido anteriormente sobre as normas técnicas de acessibilidade, apenas em 2004, através do Decreto nº 5.296 é que coube "(...) ao Poder Público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos"(Decreto nº 5296, 2004).

O Decreto nº 5.296/2004 foi muito importante na garantia dos direitos de alunos com NEEs no Ensino Superior, pois discorre sobre o credenciamento e recredenciamento das IES, onde um dos requisitos necessários para este é um:

> (...) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; (...) (Decreto nº 5.296/2004).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2008 começa um novo capítulo na história dos direitos dos alunos com NEEs, pois é o ponto de partida da articulação entre o ensino comum e a educação especial. Nesta fica definido que os alunos com NEEs são aqueles que apresentam alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; como também aqueles com transtornos funcionais específicos. Esta interação objetiva o atendimento destes alunos de acordo com suas especificidades (Mendonça, 2012).

Diante disto, foi possível verificar por meio das legislações estudadas, que as políticas públicas de educação inclusiva evidenciam lutas e conquistas. Os dados do Censo da Educação Superior/2013 destacam que as matrículas de pessoas com deficiência nesta modalidade de ensino apresentou um aumento de quase 50% nos últimos quatro anos, totalizando quase 30 mil alunos com deficiência matriculados no Brasil no ano de 2013, correspondendo a 2,5% dos alunos matriculados. Estes resultados se comparados com os da Educação Básica, ainda são pouco satisfatórios. Sabendo que a legislação garante o acesso das pessoas com NEEs em todos os níveis de ensino, consideramos que os desafios da educação numa perspectiva inclusiva, tem um longo caminho a ser percorrido pelo Ensino Superior, principalmente no que se refere aos alunos com deficiência intelectual.

Realidade da universidade estudada

A Universidade Estadual de Maringá (UEM), segundo Simionato (2011), regulamentou os procedimentos referentes ao ingresso de pessoas portadoras de deficiência por meio do vestibular no ano de 1997, através da Resolução nº 032/97-CEP. Esta por sua vez foi revogada pela Resolução nº 008/2008-CEP; que em seu Art. 1º delimita quem são as pessoas com deficiência que receberão o atendimento diferenciado no concurso vestibular; citando todas as deficiências (físicas, auditivas, visuais e/ou múltiplas), exceto a intelectual. E a partir desta regulamenta:

> Para atendimento aos vestibulandos que se enquadrarem no Artigo 1º, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) adotará, conforme solicitação do candidato e posterior análise realizada pela Comissão do Vestibular Unificado (CVU) e pelo Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE), formas especiais de apresentação das questões; ampliação do tempo para realização das provas; salas especiais e forma adequada de obtenção de respostas do vestibulando, de acordo com o tipo de deficiência (...) (Resolução nº008/2008-CEP/UEM).

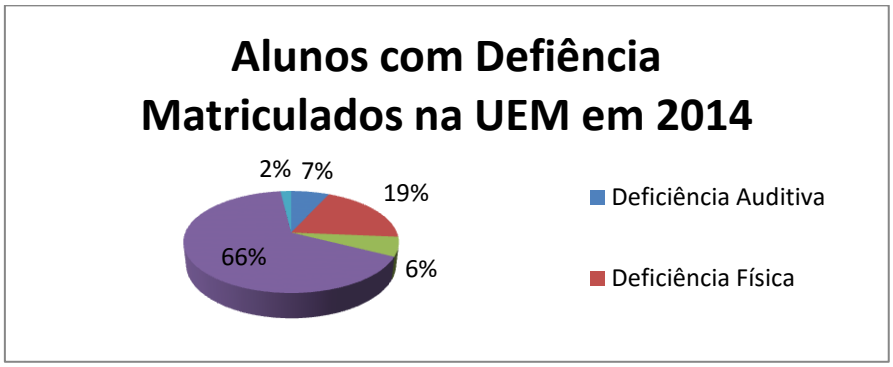
O PROPAE, mencionado nesta resolução, é um programa que funciona nesta IES desde 1994 e tem por objetivos "(...) diagnosticar, avaliar e dar atendimento específico à excepcionalidade e desenvolver apoio psicopedagógico, tecnologias e metodologias adequadas" (Simionato, 2011, p.304). É este programa que tem oferecido apoio e as adaptações necessárias para os acadêmicos com NEEs. Segundo a mesma autora este trabalho ainda requer mudanças de atitudes e planejamento, tanto institucional quanto familiar.

De acordo com Simionato (2011), no que se refere à adequação do vestibular para pessoas com deficiência, esta IES tem oferecido as condições necessárias ao acesso. No entanto, estudos realizados pela autora revelam que mesmo com estas adequações o número de alunos com deficiência aprovados no vestibular ainda é pequeno; revelando que a acessibilidade no Ensino Superior não está apenas relacionada a condições do vestibular, mas sim a questões relacionadas a etapas de ensino anteriores.

Este fato pode ser verificado quando analisamos dados referentes à matrícula de alunos com deficiência nesta IES no ano de 2014; estas informações foram adquiridas através do Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA), baseado na ficha de matrícula do aluno. Nesta o acadêmico preenche seus dados de identificação pessoal e especifica se

possui alguma deficiência e de qual natureza (auditiva, física, intelectual, múltipla e visual, esta delimitada como visão parcial e visual total).

Gráfico 1



Fonte: Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA) - UEM

Diante dos dados do Gráfico 1 podemos verificar que de fato a inclusão de pessoas com deficiência nesta IES tem ocorrido. Sendo que, o maior número de alunos matriculados que se declararam deficientes são aqueles que apresentam um comprometimento parcial da visão e que usam óculos para correção; que totalizam 66%. Com relação aos acadêmicos com deficiência visual total, que necessitam de atendimento educacional especializado, percebe-se que o número reduz para 16 alunos, ou seja, 6%. Este percentual baixo também pode ser observado quanto aos alunos com deficiência auditiva que somam 18 (7%).

O que fica evidenciado por meio destes dados é que o maior número de acadêmicos com deficiência matriculados nesta IES apresenta deficiência física, são 51 alunos, ou seja, 19% desta população. Isto revela que nesta IES são os acadêmicos com deficiência física que tem conseguido cercear as barreiras do vestibular e da seletividade do ensino básico. Outro fator que tem relevância nesta análise é que legalmente a preocupação com a acessibilidade física, no que se refere a ambiente e transporte, foi destaque na concretização de políticas inclusivas ao longo dos anos; o que de fato pode favorecer o acesso destes alunos a educação.

Esses dados nos relavam que mesmo havendo a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, a universidade ainda não é uma realidade para alunos com deficiência intelectual, já que não há registro de nenhuma matrícula de aluno com

esta característica nesta IES. Este fato ressalta-se quando verificamos que na resolução desta IES, referente à adequação das provas do vestibular, não se faz menção aos casos de deficiência intelectual. Outros aspectos como as políticas públicas de educação, com destaque para as de Educação Especial, também devem ser consideradas nesta análise.

Nesta discussão não podemos deixar de refletir sobre como tem acontecido o trabalho com estes alunos com deficiência na Educação Básica, se de fato está sendo garantida sua aprendizagem, respeitando sua especificidade. Segundo Meira (2012), podemos reconhecer no momento, uma nova forma de exclusão: "... mais sutil, embora não menos violento: a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares" (p.74). Outra questão frisada pela autora reporta a "ilusão da inclusão", onde ocorre a facilitação nos critérios de avaliação que possibilita ao aluno a conclusão do Ensino Básico, mas com esvaziamento dos conteúdos. Este fator pode ser de grande relevância como barreira no acesso ao Ensino Superior, visto que o vestibular tende a avaliar os conhecimentos científicos adquiridos na Educação Básica.

Não podemos deixar de ressaltar neste momento, que as pessoas com ou sem deficiência, não se desenvolvem naturalmente. Suas funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento abstrato, etc) apenas serão desenvolvidas se lhes forem propiciado os conhecimentos e instrumentos historicamente produzidos. A transmissão destes acontece na relação com indivíduos mais experientes, reforçando assim a relevância do ensino e da educação no desenvolvimento do indivíduo.

Assim temos, que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência a estágios mais superiores não se limita ao biológico ou ao fato de estar inserido em uma sociedade, e sim, pelas oportunidades que lhe são apresentadas para relacionar-se com os outros indivíduos, como também o contato com o conhecimento gerado ao longo da história, pela humanidade. Rossato (2010, p.73) contribui com a reflexão expondo que:

> Vigotski não só valoriza e prioriza o acesso à cultura como determinante para o desenvolvimento da criança; ele defende que a deficiência não está relacionada apenas a um comprometimento biológico, mas compreende também o uso cultural dos processos psicológicos. Neste aspecto, ao relacionar-se e trabalhar com a deficiência, é essencial contar com medidas culturais auxiliares, de maneira a proporcionar mediações que possibilitem a apreensão de novos conhecimentos e desenvolvimento.

Com isto podemos verificar que para Vygotski a meta da escola não pode reduzir-se a adaptação às deficiências da criança, mas sim buscar vencê-las no campo social. Para este autor, deve-se oferecer a oportunidade à pessoa com deficiência de fazer parte, sendo necessário para isso a compensação de sua insuficiência.

Como temos frisado ao longo deste artigo, para haver acessibilidade é necessário mudanças de atitudes, de comportamentos e na organização das atividades humanas, para que assim diminuam as diferenças (Morejón, 2009). Não é só dar oportunidade as pessoas com deficiência de estar em sociedade, mas sim de fazer parte dela, de ser um cidadão. As políticas públicas mencionadas garantem os direitos, mas temos um longo caminho a ser trilhado para que de fato, as pessoas com deficiência possam desfrutar do pleno exercício da cidadania.

Isso fica claro, quando passamos a analisar o número de alunos com deficiência nesta IES comparado com o universo total de alunos matriculados na mesma, no ano de 2014. Ou seja, neste ano foram matriculados 23.186 acadêmicos, dentre eles 262 apresentam algum tipo de deficiência, ou seja, 1,13%. Neste total foram considerados os alunos com deficiência visual parcial, que fazem uso de óculos para correção. Se retirarmos estes, os números passam a ser bem menores, perfazendo 0,39%. Estas informações reforçam que o número de alunos com deficiência ainda é inexpressivo quando comparado ao quadro geral de acadêmicos desta IES (Tabela 1).

Tabela 1 - Alunos matriculados na UEM no ano de 2014.

ALUNOS MATRICULADOS	TOTAL	%
SEM DEFICIÊNCIA	22.924	98,87
COM DEFICIÊNCIA	262	1,13

Fonte: Diretório de Assuntos Acadêmicos (DAA) - UEM.

Considerações finais

O acesso de alunos com deficiência no sistema de ensino escolar vem ocorrendo, ainda que lentamente, com a ajuda das legislações brasileiras e pesquisas sobre essa temática. Contudo, a inserção e permanência com qualidade, do aluno com deficiência nos diversos níveis de ensino e particularmente no nível superior, se constitui em

desafios a serem vencidos. Este desafio é maior ainda quando se refere à inclusão do aluno com deficiência intelectual na universidade.

Neste contexto, Simionato (2011) pontua que o pequeno número de alunos com deficiência ou NEEs que entram nas universidades é reflexo de uma educação básica e de nível médio precária, pois esta não tem preparado os alunos para a inclusão, permanência e conclusão no ensino superior. A mesma autora ainda ressalta que a educação precisa compreender a deficiência como um fenômeno biopsicossocial para poder superar a distancia entre a teoria e a prática.

Segundo Chauí (2001, p.35), "a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que ela faz parte". Diante disso, é importante levar em conta o momento histórico e a sociedade no qual pertencemos. O discurso da sociedade capitalista, de acordo com o modelo neoliberal, é de que as oportunidades são iguais para todos. No entanto, percebemos que a responsabilidade pelo insucesso é delegada ao individuo, que passa a ser considerado incompetente. Isto acaba refletindo no ambiente acadêmico, no qual o aluno que não consegue transpor as barreiras escolares acaba sendo responsabilizado pelo seu fracasso, visto que as legislações garantem o seu acesso, de acordo com suas especificidades.

Diante disso, quando fazemos uma retrospectiva histórica da legislação brasileira referente aos direitos das pessoas com deficiência, principalmente quanto a educação, podemos observar que ao longo dos anos vão se especificando as suas necessidades e com isso o esclarecimento sobre o que é imprescindível para sua efetivação. Na IES estudada podemos verificar que desde 1994 existem iniciativas de apoio, pesquisa e acessibilidade no vestibular relacionados à pessoa com deficiência. Entretanto, de acordo com as informações compiladas, ainda é reduzido o número de alunos que conseguem ultrapassar os limites impostos durante todo o seu processo de escolarização e alcançar o ensino superior.

É importante destacar que incluir é reconhecer as diferenças, é compreender que cada indivíduo é único, por isso não se deve desconsiderar a diversidade. Muitos acreditam que inclusão escolar se restringe em colocar os alunos no mesmo espaço físico, o que não é verdade. Esta informação confirma-se no estudo realizado por Tessaro (2005) em que professores afirmavam que incluir é ter alunos deficientes estudando com alunos "normais" em classe comum do ensino regular. De acordo com

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), inclusão escolar é incluir todas as pessoas, independentemente de sua deficiência, nível socioeconômico ou cultural, em salas de aula de maneira que suas necessidades sejam acolhidas e não somente juntar alunos em um mesmo espaço físico. A educação escolar do aluno, com ou sem deficiência, precisa ter um ensino de qualidade, no qual apresente possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

Aviso Circular nº277/MEC/GM, de 8 de maio de 1.996 (1.996). Brasília/BR. Recuperado em 21 fevereiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf.

Bueno, J. G. S. (2001). Educação inclusiva e a escolarização dos surdos. *Revista integração*. Ano 13, n. 23, 37-42.

Castro, M A. B de. (1997*). Inclusão escolar: das intenções à prática: um estudo da implantação da proposta de ensino especial da rede municipal de Natal/ RN*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.

Declaração de Salamanca (1994). Recuperado em 21 fevereiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (1999). Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília/BR. Recuperado em 20 fevereiro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (2004). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/BR. Recuperado em 15 fevereiro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

Duarte, N. (1998). *A individualidade para si.* Campinas, SP: Autores Associados.

Facci, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do professor Reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), Araraquara, SP, Brasil.

Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In: S. Stainback (org.) *Inclusão um guia para educadores*; trad. França, M.L. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 21-34.

Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971 (1971). Brasília/BR. Recuperado em 20 fevereiro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (2000). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/BR. Recuperado em 20 fevereiro, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm.

*Portaria nº 1.793 do MEC/SEESP, de dezembro de 1994 (*1994). Brasília/BR. Recuperado em 21 fevereiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf.

Portaria nº 1.679/MEC, de 2 de dezembro de 1999 (1999). Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília/BR. Recuperado em 21 fevereiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf.

Mazzotta, M. J. S. (1998). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez.

Mendonça, F. W. (2012). *Estrutura e Funcionamento da educação básica*. Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação a distância. Maringá, Paraná, Brasil.

Meira, M. E. M. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: Facci, M. G. D., Meira,, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Org.). *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos* (pp.75-106). Maringá-Pr. Eduem.

Morejón, K. (2009) *O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP/USP. Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Resolução nº 2 do Conselho Federal de Educação, de 24 de fevereiro de 1981(1981). Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. Brasília/BR. Recuperado em 19 fevereiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf.

Resolução nº 008-CEP/UEM, de 5 de março de 1998 (1998). Regulamentar os procedimentos para atendimento de pessoas com deficiência no Processo Seletivo para Ingresso nos Cursos de Graduação da UEM e revogar a Resolução nº 032/97-CEP. Recuperado em 21 fevereiro, 2015, de http://www.cvu.uem.br/regulamento_resolucao008cep2008.pdf.

Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002 (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/BR. Recuperado em 21 fevereiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

Rossato, S. P. M. (2010). *Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Sassaki, R. K. (2011) *Conceito de acessibilidade*. Recuperado em 01 setembro, 2013, de http://www.escoladegente.org.br/noticiaDestaque.php?id=459.

Silva, M. A. M.(2012). *Atendimento educacional especializado e o processo de inclusão.* Centro Universitário de Maringá. Núcleo de Educação à Distância. Maringá – PR, Brasil.

Simionato, M. A.W. (2011). O deficiente no ensino superior: uma reflexão. In: Facci, M. G. D., Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Org.), *A exclusão dos "incluídos": uma*

crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos (pp. 299-313). Maringá: Eduem.
Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão Escolar: Concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

REALIZAÇÃO DE OFICINAS NA ORIENTAÇÃO SOCIAL E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Ana Paula Alves Vieira - Universidade Estadual de Maringá
Záira Fatima de Rezende Gonzalez Leal - Universidade Estadual de Maringá

Introdução

O presente trabalho consiste em uma reflexão a luz da Psicologia Histórico-Cultural sobre as atividades realizadas como Orientadora Social em uma Organização Não Governamental, em uma cidade no norte do Paraná, por meio de oficinas com adolescentes. Inicialmente apresento em que consiste o trabalho do Orientador Social/Educador Social, bem como o serviço ao qual ele corresponde – Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – ligado ao Programa de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), contextualizando-o. Em seguida compartilho os embasamentos teóricos e metodológicos para a preparação e realização das oficinas – a partir da Psicologia Histórico-Cultural, bem como uma reflexão sobre a importância de se ter uma compreensão de homem e de mundo para realizar uma prática que contribua para a emancipação humana.

Em "Procedimentos", apresento os participantes das oficinas, expondo mais detalhadamente como as oficinas eram planejadas e realizadas a partir dos objetivos, para isso apresentarei três oficinas. Em seguida, realizo uma discussão referente aos progressos e dificuldades na realização das mesmas.

Nas considerações finais apresento uma reflexão acerca do trabalho do Orientador Social, a importância metodológica-teórica para a prática, em especial, desse profissional, com reflexões referentes às experiências apresentadas.

Contextualizando o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos e o lugar do orientador social

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em que o Orientador Social/Educador Social é um dos profissionais de referência, faz parte dos últimos programas do governo do âmbito da assistência social que visam reduzir a pobreza extrema. De acordo com Paulo Netto (2012) os "programas de rendas mínimas" tem objetivos minimalistas de reduzir a extrema pobreza frente a questão social maximizada, até mesmo os próprios relatórios sobre o desenvolvimento humano, que mostram de

forma enfática os avanços dos programas, afirmam que os objetivos não serão alcançados. Esses programas têm sido muito implantados na América Latina, a qual demonstra com sua experiência que são pouco promissores, por não visarem transformações estruturais, cronificando-se como emergenciais e assistencialistas.

A política social dirigida aos agora qualificados como excluídos se perfila, reivindicando-se como inscrita no domínio dos direitos, enquanto específica do tardo-capitalismo: não tem nem mesmo a formal pretensão de erradicar a pobreza, mas de enfrentar apenas a penúria mais extrema, a indigência — conforme seu próprio discurso, pretende confrontar-se com a pobreza absoluta (Paulo Netto, 2012, p.424).

Santos (2005, p. 44 citado por Anunciação, Damascena, Oliva, & Martinez, 2006, p. 33) afirma que as reformas governamentais estão "disfarçadas sob o leque de necessidade, da modernidade ou da justiça social, mas com um objetivo claro: atender acima de tudo aos interesses do capital em seu estágio globalizado". De acordo com Paulo Netto (2012), a "assistencialização" minimalista proposta pelos programas do governo se apresenta como uma das maiores evidências da barbárie atual, conjuntura na qual operam os assistentes sociais.

> Nesse contexto de políticas sociais, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos se articula com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), que consiste no trabalho social com as famílias, com a função de prevenir a ruptura dos vínculos familiares, promover acesso aos direitos que lhe assistem e o usufruto dos mesmos, oportunizar o desenvolvimento de novas sociabilidades a partir de acesso a experiências esportivas, artísticas e culturais, melhorando "a qualidade de vida" (Resolução CNAS n.°109, 2009, p.8).

De acordo com a Resolução, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é uma forma de intervenção realizada em grupos, por meio de oficinas, que estimula e orienta os usuários do Serviço PAIF a construírem e reconstruírem vivências individuais e coletivas, abrangendo família e território. As oficinas devem possibilitar a ampliação das trocas culturais e experiências, desenvolver o sentimento de identidade e pertença, fortalecendo os vínculos familiares e a convivência comunitária. O serviço "possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de

alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social" (Resolução CNAS n.°109, 2009, p.8).

Dessa forma, como Orientadora Social, era parte do meu trabalho planejar e realizar oficinas sobre direitos e valores, intituladas 'Oficinas de Protagonismo', para jovens de 11 a 14 anos. O atendimento aos usuários de 6 a 15 anos tem como descrição, na Resolução CNAS nº 109 (2009), o foco específico no espaço de convivência, na participação, na cidadania, no desenvolvimento do "protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes" (p. 9), a partir de experiências lúdicas, culturais e esportivas, a fim de desenvolver a expressão, promover a interação, a aprendizagem, sociabilidade e a proteção social.

Nesse sentido algumas das funções do Orientador Social ou Educador Social, apresentadas na Resolução CNAS nº 9 de 2014, envolvem o desenvolvimento de atividades socioeducativas, visando a convivência e a socialização, objetivando o reconhecimento, defesa e garantia de direitos, o fortalecimento de vínculos, a "(re)construção da autonomia, autoestima, convívio e participação social dos usuários" (p. 5).

Frente às diretrizes gerais, o Educador Social, assim como o Assistente Social possuem duas formas (postas na luta de classes) para atuar: 1. De forma a contribuir para a reprodução das relações de dominação e exploração do capital, chamadas de estratégias educativas subalternizantes ou 2. Vinculada à necessidade histórica de superar o capital, utilizando estratégias educativas emancipatórias (Abreu, & Cardoso, 2009). De acordo com Cardoso (citado por Abreu, & Cardoso, 2009) "classes subalternas" corresponde à categoria gramsciana que contempla aqueles que não possuem os meios de produção dentro da sociedade capitalista estando sob domínio econômico, político e ideológico das classes dominantes.

As implicações do aparato teórico-metodológico e a contribuição da psicologia histórico-cultural para a preparação e realização de oficinas

As oficinas eram realizadas em uma Organização Não Governamental (ONG), no contra turno escolar, para crianças pertencentes às famílias acompanhadas pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) de um determinado território, em

uma cidade no interior do Paraná. Trabalhos como esse têm crescido em ONGs, bem como as próprias organizações.

De acordo com Carvalho e Carvalho (2006) tem crescido a busca de soluções para problemas que antes eram entendidos como de responsabilidade do Estado desde as últimas décadas do século XX. A partir da Lei 9394/96 as instituições parceiras tiveram maior ação sobre a educação, quando o artigo primeiro da Lei apresenta o conceito de educação para além da escola, como processos formativos ocorridos em diversos espaços, como em movimentos sociais e nas organizações. Segundo Tavares e Santos (2010), isso acontece porque o Banco Mundial – agência financiadora da educação em países em desenvolvimento – a partir dos anos 1990 adotou uma postura de diálogo, privilégio de ações e parcerias com as ONGs.

De acordo com Abreu e Cardoso (2009, p. 10), esse processo refuncionaliza o assistencialismo do Estado "tendo como fundamento a solidariedade indiferenciada da sociedade sob a forma de ajuda, em detrimento da garantia do direito". A solidariedade social reconfigura-se como uma necessidade da redefinição neoliberal das políticas sociais, de substituição/negação do chamado pacto de solidariedade social, sob a organização estatal consubstanciada em princípios redistributivistas (via sistemas de proteção social), pela solidariedade "voluntária" amparada em princípios humanistas de ajuda centrados na filantropia – base da institucionalização do chamado "terceiro setor".

No contexto brasileiro, a Educação Social surge com o objetivo de reduzir as consequências do quadro socioeconômico, sem que haja um questionamento aprofundado desse quadro. Porém, dizer isso não significa que as intervenções realizadas não sejam eficazes no sentido de impactar famílias e comunidades. O impacto pode ser positivo, porém um dos riscos iminentes dessas intervenções é a perda da dimensão educativa e de reprodução e fortalecimento dos problemas que deveriam ser combatidos. Por isso é necessário buscar uma proposta e uma metodologia para os projetos/programas da educação social (Carvalho, & Carvalho, 2006).

Anunciação e cols. (2006) escrevem sobre a articulação entre teoria e prática para o Serviço Social e apontam como fundamental que o Assistente Social tenha uma construção contínua de conhecimento. Os autores também afirmam que é necessário um posicionamento investigativo e crítico, com bases teóricas sólidas frente as relações sociais complexas. Esse profissional deve ter uma clara compreensão das implicações

da abordagem teórica na atuação para que as intervenções sobre as demandas sejam realizadas de forma consciente e efetivas, superando a atuação imediata e o dogmatismo.

> Para os assistentes sociais, o desafio é situar-se no contexto das relações sociais do mundo capitalista, compreendendo a realidade, e ter flexibilidade de análise dos diferentes paradigmas existentes num contexto histórico, sem deixar influenciar-se pelo ecletismo como caminho correto para execução do projeto ético político da profissão (Anunciação, & cols., 2006, p. 62).

O ecletismo é aqui colocado como uma falta de referencial teórico sólido que se configura numa mistura de teorias, visões de mundo e de homem; os autores afirmam que intervir a partir do ecletismo conduz a uma atuação conservadora, assim a superação disso remete a uma lógica dialética entre teoria e prática. Por isso, apontam que o Materialismo Histórico de Marx se torna o método mais adequado para alcançar e compreender a realidade. "Numa sociedade dinâmica, trabalhar com as demandas da questão social exige, sobretudo, construção de conhecimento e pesquisa que venha a contribuir para a transformação social" (Anunciação, & cols., 2006, pp. 71-72).

Dessa forma, a reflexão que me proponho a fazer neste trabalho se encontra em sintonia com movimentos já presentes na área de Serviço Social, aqui apresentados de forma sintética, que defendem a importância metodológica e teórica para realizar a prática, considerando o Materialismo Histórico de Marx fundamental para o pensar e o fazer do Serviço Social. As oficinas que aqui apresento foram planejadas a partir da Psicologia Histórico-Cultural, uma abordagem que parte do método marxista.

A realização das oficinas tinha como objetivo maior promover o desenvolvimento dos adolescentes, no sentido de realizar intervenções que tivessem como finalidade a emancipação humana. Com formação em Psicologia e cursando uma especialização em Teoria Histórico-Cultural, pude propor oficinas que estavam em concordância com esse aparato teórico. A Teoria Histórico-Cultural traz o caráter histórico para a psicologia, propondo uma ciência que parta do estudo do mais complexo para o mais simples e compreende o homem como constituído por suas relações com a sociedade, a qual é constituída pelo homem também, dialeticamente, e não pela natureza, como no caso dos animais (Vygotski, 1995). Assim, as oficinas consistiam em espaços nos quais se poderia refletir criticamente sobre a realidade e, dessa forma, os temas eram trabalhados de forma histórica.

As oficinas eram planejadas e realizadas de forma a valorizar o conhecimento científico – a fim de atribuir sentido ao que eles aprendiam na escola. De acordo com Araújo e Luvizotto (2012), a Educação Social não se realiza no espaço da escola, mas é complementar a ela, embora não se limite a isso, realizando processos de aprendizagem por meio de vivências. A Resolução CNAS nº 109 (2009) aponta as aquisições que os usuários devem ter e dentre muitas estão vivências que favoreçam a ampliação do universo informacional e cultural, o desenvolvimento das potencialidades, a ampliação da participação social, estimulando a expressão de opiniões, de reinvindicação e avaliação de ações e estimulando, ainda, a participação em espaços de organização social.

As intervenções realizadas na ONG tinham a arte como fio condutor dos temas trabalhados. De acordo com a Resolução CNAS nº 109 (2009), propõe-se que o usuário deve ter acesso a atividades de lazer, esporte, manifestações artísticas e culturais. Assim, a arte tinha um papel fundamental nas oficinas, pois para a Psicologia Histórico-Cultural a linguagem artística consiste em um dos instrumentos psicológicos capazes de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, memória, autocontrole, dentre outras).

No livro "Imaginação e criação na infância", Vigotski (2009) escreve para os educadores no intuito de demonstrar a importância da ação pedagógica no desenvolvimento dos processos criativos a partir do contato da criança com a cultura. Para o autor é necessário ampliar a experiência da criança para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora. A imaginação manifesta-se na criação artística, científica e em toda atividade criadora, portanto tem uma função muito importante no comportamento humano, sendo um meio de ampliação da experiência do indivíduo, condição necessária para toda a atividade mental.

> O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também a que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (...) É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (...) A psicologia denomina de imaginação ou fantasia essa atividade criadora (Vigotski, 2009, p. 14).

Nesse sentido, torna-se importante apresentar o conceito de desenvolvimento humano para Vigotski e as implicações da aprendizagem nesse processo. O

desenvolvimento humano se trata de um processo revolucionário que consiste na superação, por meio da mediação, das funções psicológicas elementares (instintivas) pelas funções psicológicas superiores. Esse processo é possível através da mediação realizada por instrumentos físicos e/ou simbólicos. O instrumento simbólico modifica internamente o indivíduo e é o responsável pelo processo de desenvolvimento das funções psicológicas elementares em superiores. São exemplos de instrumentos simbólicos a linguagem, a álgebra, as obras de arte, a escrita, os desenhos e todos os tipos de signos (Vygotski, 1996).

A partir dessa compreensão de desenvolvimento humano, o processo educativo tem como função ensinar conteúdos advindos tanto das ciências, quanto das artes e da filosofia, pois esses conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, formam o homem cultural e permitem que ele se oriente no mundo pelo conhecimento de suas leis (Barroco, & Proença, 2012). Os espaços de ensino devem ampliar e enriquecer as vivências e isso significa não limitá-las na história individual e local.

> Essa perspectiva torna possível criar a necessidade na criança de perceber o século XXI como o seu tempo, de perceber a arte elaborada como a sua arte, a música elaborada como a sua música e não aquela que limitadamente a sociedade capitalista lhe concedeu. Essa é a nossa grande questão, nosso enfrentamento e nosso desafio enquanto pesquisadores e educadores que saem em defesa da educação escolar (Chaves, 2015, p. 57).

Assim, tendo em vista que o desenvolvimento humano individual se dá necessariamente a partir do social, ou seja, que a formação da consciência e da personalidade é social e então internalizada, ao desenvolver oficinas no sentido de resgate histórico e de valorização do que foi produzido pela humanidade, desenvolve-se também a autoestima, a autonomia, a tomada de decisão, que são algumas das aquisições apresentadas na Resolução.

Compreendo que a Educação Social deve ter, assim como a escola, essa concepção de desenvolvimento humano a fim de intervir no sentido de promovê-lo da forma mais enriquecedora para o indivíduo. De acordo com Gohn (2010 citado por Araujo, & Luvizotto, 2012), o educador social tem como principal instrumento de trabalho o diálogo, que não deve ser ‘jogar conversa fora’, mas ser tematizado de acordo

com as propostas das atividades. Assim, deve-se somar às intervenções o estudo de fundamentos teóricos buscando uma formação integral do sujeito.

Portanto, a Educação Social não deve apenas cuidar, mas também educar; se a prática se fecha apenas no cuidado, esse espaço se torna confuso e implica em várias dificuldades, como indisciplina e agressividade entre as crianças e adolescentes. Esses comportamentos sinalizam a falta de sentido desse espaço, de oficinas sem respaldo teórico-metodológico e pode acabar tendo impacto contrário ao desejado – no lugar de mudança/superação das condições atuais, haver apenas reprodução e fortalecimento.

O que também sinaliza essa carência teórico-metodológica são as próprias resoluções que direcionam o trabalho do Educador Social citadas neste trabalho que são confusas e ambíguas. Por exemplo, relativo às aquisições dos usuários referente à segurança de desenvolvimento da autonomia, não há uma organização ou sistematização clara das aquisições, inclusive há uma repetição do tópico "vivenciar experiências que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades e ampliação do universo informacional e cultural" (Resolução CNAS n.°109, 2009, p. 13)

Pensando sobre a importância das contribuições da teoria aqui abordada, de acordo com Barroco e Souza (2012), a Psicologia Histórico-Cultural permite ir além da descrição dos problemas escolares, contextualizando-os ao colocar o ser humano como histórico e cultural, ou seja, determinados por uma classe, época e cultura. Os pressupostos da teoria são importantes no planejamento da prática, pois, segundo as autoras, desvenda a constituição social do psiquismo e a possibilidade de intervenção sobre essa constituição.

Procedimentos: descrição das oficinas realizadas

As oficinas eram realizadas em uma Organização Não Governamental no interior do Paraná. Eram realizadas uma oficina no turno da manhã com adolescentes de 11 a 13 anos, e duas a tarde, divididas por idade: uma turma com adolescentes de 13 anos e outra de 14 anos. Cada oficina era composta por, em média, vinte e cinco adolescentes pertencentes às famílias acompanhadas pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e eram realizadas no contra turno escolar.

Como Orientadora Social era parte de meu trabalho preparar e realizar as oficinas intituladas Oficinas de Protagonismo. A partir de meu referencial teórico

explicitado no tópico acima, eu preparava as oficinas a partir de uma visão histórica que demonstrasse a ontologia e o desenvolvimento histórico de um tema previamente estipulado pela Organização a partir das diretrizes dos Programas, vinculava com os aprendizados científicos que eles adquirem na escola, utilizando a arte como fio condutor. Portanto no geral eram utilizados recursos como filmes, músicas, poemas, livros, bem como brincadeiras e atividades que trabalhassem a interação, o respeito ao outro, que provocasse reflexão e que auxiliasse no desenvolvimento das crianças.

Sobre as estratégias utilizadas, percebi, no decorrer das oficinas, que era importante uma apresentação teórica, seguida ou precedente de um estímulo artístico, uma atividade prática relativa ao tema que os desafiasse e uma discussão final sobre tudo que foi feito e dito. Dessa forma, relatarei aqui como foi trabalhado o tema referente à Consciência Negra. No dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, haveria uma apresentação na Organização, com danças, músicas e exposição histórica sobre a cultura negra. Assim trabalhamos o tema nas oficinas com o fim de preparar material para apresentação histórica nesse dia. Apresentarei aqui três oficinas decorrentes desse tema:

a)Oficina 1: Conhecendo a história do Dia da Consciência Negra e refletindo sobre sua importância

Objetivos: Refletir sobre a importância desse dia, apresentando para tanto, a história das desigualdades raciais e os desdobramentos do racismo e preconceito que reproduzimos sem refletir no cotidiano.

Estratégias: Como disparador foi utilizado um vídeo em que o cantor rapper Emicida declama a música “Cê lá faz ideia” para esse dia, pensando na arte como forma de proporcionar a reflexão sobre a realidade e de sensibilização. Em seguida foi feita uma exposição com uma breve retomada histórica sobre Zumbi e porquê ter um dia como esse.

Como havia uma apresentação a ser realizada, a partir dessa introdução foram trabalhadas diferentes estratégias nas turmas. Com os adolescentes mais novos, no turno da manhã, foram feitos três grupos para realizar uma pesquisa na internet: um grupo sobre música negra, um sobre imagens para ilustrar os cartazes e outro sobre a história do Dia da Consciência Negra. No laboratório de informática cada adolescente, em seu

computador, pesquisou sobre o tema escolhido. A realização da atividade na sala de informática se deu pela necessidade, manifestada em outros momentos, de aprender a realizar pesquisas na internet, cujo desconhecimento sobre como pesquisar gera dificuldades na realização de tarefas escolares.

Em outra turma foi realizada uma produção de stencil[4] e cartazes criativos sobre o Dia, a fim de despertar interesse das pessoas para o tema. A turma de adolescentes mais velhos foi dividida em dois grupos, um para pesquisar uma música para apresentar no dia (baseados no vídeo do Emicida) e outro grupo para realizar uma pesquisa com os atendidos da Entidade sobre a Consciência Negra, o questionário tinha três perguntas: 1. Por que ter Dia da Consciência Negra?; 2. Por que a data é 20 de novembro?; 3. Existe racismo no Brasil?

Nas oficinas seguintes foram produzidos cartazes com os resultados das pesquisas, com músicas e desenhos a fim de serem apresentados para todos os atendidos.

b) Oficina 2: Racismo: uma forma de violência

Objetivos: Continuar a discussão sobre o Dia da Consciência Negra, provocar reflexões sobre a realidade histórica relacionada à cultura negra: escravidão, capoeira e a resistência negra. Refletir sobre os desdobramentos dessa exploração/violência, como reproduzimos essa violência sem perceber e como poderíamos não reproduzi-la, além de ampliar o contato com filmes nacionais, com a cultura negra e com a história brasileira.

Estratégias: Exibiu-se o filme "Besouro", filme brasileiro de 2009, que conta a vida de Besouro Mangangá, um lendário capoeirista brasileiro. Devido a violência presente no filme essa oficina foi realizada apenas nas turmas de maior idade. Depois da exibição do filme, foi realizada uma apresentação de slides sobre o mesmo, expondo dados cinematográficos: direção, fotografia do filme, trilha sonora, dentre outros. Em seguida foi apresentada uma cena de exploração no filme, conversamos sobre a exploração e violência contra os escravos, com apresentação dos dados históricos em formato de slides, depois foi apresentado a exploração hoje com fotos de trabalho escravo, assim a turma foi dividida em grupos e cada grupo recebeu uma das

[4] Stencil ou Estêncil consiste numa técnica de grafite, incide na confecção de uma figura molde para ser pintada com tinta ou grafite.

reportagens sobre escravidão, cada grupo deveria então discutir e escrever e/ou fazer uma colagem sobre determinada reportagem sobre exploração. Ao final cada grupo apresentou seu trabalho e discutimos sobre o tema.

c)Oficina 3: Desdobramentos históricos da violência com o outro

Objetivos: Promover aprendizado sobre os símbolos da resistência negra a fim de questionar os atendidos sobre o que eles têm feito contra a violência, apresentar que podemos agir conforme a história e reproduzir toda essa violência, exploração e racismo ou podemos ser diferentes e lutar contra isso para que o futuro seja diferente.

Estratégias: foi apresentada a música "Sou negrão" de Rappin Hood, que em sua letra possui nomes de vários símbolos da resistência negra (personagens históricos, artistas, políticos), em seguida a turma foi dividida em grupos e cada grupo ganhou recortes de dois símbolos falados na música, eles deveriam, em um cartaz, divulgar essas pessoas para que outros conhecessem, assim como eles estavam conhecendo. Ao final discutimos sobre esses personagens históricos, sobre a sua importância em nossa história e, portanto, a importância de aprender sobre eles.

Dificuldades e progressos percebidos

Os atendidos, em geral, participaram das atividades propostas, tendo sido possível criar momentos de reflexão e discussão que fugia ao que estavam acostumados. Um dos atendidos, R., tinha um comportamento ilustrativo nas oficinas, quando propunha algo para fazerem, como produzir os cartazes ou pesquisar, ele falava *"Você dá muito trabalho, professora"* (muitos me chamavam de professora nas oficinas) e em uma das oficinas colocou a mão na cabeça, apertando-a abaixado na mesa e disse: "*está doendo pensar, professora!*". Esse espanto com a dor de pensar sinaliza a inexistência de espaços para pensar, como aquele.

A arte se faz um ótimo fio condutor para estimulação e criação desses espaços. Além de ilustrativa, a arte tem como função desvelar e problematizar a realidade, contribuindo para a reflexão da mesma e proporcionando discussões e pensamentos mais críticos. O uso de filmes e de músicas nas oficinas foi muito positivo, pois a grande maioria se interessava por essas linguagens artísticas e as atividades fluíram, sendo realizadas conforme planejado.

Na primeira oficina apresentada, a música escolhida como disparador, um Rap, prendeu a atenção dos atendidos em todas as turmas; depois de assistir surgiram comentários como *"Nossa!", "Que legal"* e o reconhecimento do cantor *"Olha, o Emicida!",* aproximando o que iríamos trabalhar com o que gostam e com a sua realidade. Assim, interagiram bem na apresentação dos slides que se seguiram ao vídeo, perguntando curiosos sobre a história dos escravos. Também realizaram as atividades propostas; na informática a turma 3 teve bastante dificuldade de pesquisar, necessitando muito de ajuda, mas a medida em que aprendiam, começavam a ajudar uns aos outros, o que foi muito positivo. Levá-los na sala de informática partiu de sua necessidade de aprender a pesquisar, portanto não houve reclamação sobre a pesquisa que tinham que realizar e também pelo fato deles gostarem muito de sair de sala. A ONG tinha uma estrutura muito boa, com sala de informática grande, data show, computador, sala de dança, sala de música, quadra coberta, campo e palco de teatro.

O fato de gostarem de sair de sala foi o que me levou a pensar na atividade de pesquisa da turma mais velha, que saíram pela instituição realizando entrevistas sobre o Dia da Consciência Negra. Essa oficina gerou debates interessantes, tal fato foi o que me levou a estender esse tema em mais oficinas. Muitos atendidos disseram que as oficinas os ajudaram na escola, relataram episódios em que conversavam sobre isso com os colegas e professores na escola e me agradeceram: "Aprendi muito hoje, professora!", disse A. Outro atendido, D., que tinha muita dificuldade em participar das oficinas, disse "Eu gostei da música (...) a história tenho que revisar". Mesmo depois de passada a apresentação foi interessante que os adolescentes continuavam falando sobre a história e a cultura negra, eles queriam tirar dúvidas referentes ao que falamos nas oficinas, afetados pela apresentação.

Referente à oficina 2, os atendidos assistiram com atenção ao filme "Besouro", talvez pelo fato do protagonista ser um herói negro e capoeirista, diferente do habitual. A partir do filme tiveram um contato ampliado com a cultura negra/brasileira. Durante o filme surgiram comentários preconceituosos dos atendidos, por exemplo, quando aparecia algum negro eles diziam, em tom de deboche, para algum adolescente -"parece você"; também chegaram a comentar em tom de deboche sobre algumas características próprias dos negros, como formato do nariz, a forma do cabelo, o que foi discutido ao final da oficina com eles. A partir dessas reações foi possível falarmos melhor sobre

como somos preconceituosos no cotidiano e agredimos o outro, retomamos a história que faz com que tenhamos hoje esses comentários. Falamos sobre a exploração dos negros, a violência utilizada contra eles e sobre a cultura brasileira, como a capoeira. A capoeira é muito exaltada no filme com cenas muito bonitas, assim eles gostavam dessas cenas de "ação" e na discussão se falou do interesse que tinham de fazer capoeira, o que demonstra que o filme estimulou os atendidos.

Depois que comecei a exibir filmes nas oficinas, os adolescentes pediam muito por mais filmes. Nas primeiras oficinas que realizei eram comuns as reclamações e os pedidos para não fazermos nada, para termos "aula livre", envolve-los nas atividades consistiu em um desafio muito grande. Com o decorrer do tempo se tornaram frequentes os pedidos por filmes e pedidos para ensiná-los a fazer pesquisa na informática, sinalizando que aquele espaço poderia estar ganhando algum sentido para os atendidos. Acredito que o fato de pedirem para não fazer nada refletia uma confusão a respeito do motivo de estarem em uma instituição de Educação Social, acreditando tratar-se apenas de um espaço para brincadeira.

Na oficina 3: "Desdobramentos históricos da violência com o outro", eles ficaram interessados sobre a escravidão hoje, surpreendidos com a situação de trabalho na China, assim pudemos conversar sobre a importância de conhecer e lutar pelos nossos direitos e que na oficina de protagonismo deveríamos esclarecer e aprender sobre isso. Trabalhar os símbolos da resistência foi muito interessante. Eles participaram bastante e prestaram atenção. Os adolescentes mais novos em especial se mostraram muito abertos a conhecerem coisas novas, gostaram muito da música "Sou negrão", que foi passada em duas versões: RAP e samba, através de vídeo. Pediram para repetir e estavam cantando a música durante a oficina. W. se empenhou na escrita do cartaz, assim como G., que chegou a pedir para mostrar para os outros, para os amigos e queria expor no corredor, mostrando o quanto se sentem orgulhosos quando produzem algo. O fato da música ser próxima das que ouvem –RAP – contribuiu para esse empenho, porém se interessaram pela versão de samba, o que fez surgir uma discussão sobre música; G. e A. comentaram que gostam de RAP, de funks que não são *"bobagentos"* e se surpreenderam ao gostarem da versão em samba, gênero que não conhecem muito.

No final dessa oficina K. me escreveu uma carta: *"Prof, obrigada por nos ensinar*", mostrando a importância de se ensinar coisas novas, as quais estão abertos

para aprender e que são valorizadas. Por isso é importante estimulá-los utilizando o máximo de recursos e apresentando o que foi produzido pela humanidade, dessa forma é possível ter um desenvolvimento integral.

Os adolescentes tinham uma certa dificuldade de expor o que pensavam nos debates de avaliação da oficina, ocorridos ao final. Porém acredito que esse fato ocorre devido a não estarem acostumados a esse tipo de atividade, já que na escola as chances de participar ativamente de uma aula são difíceis, devido às várias limitações da escola como, por exemplo, o grande número de adolescentes por sala. Nas oficinas eram, em média, vinte e cinco adolescentes e percebia-se a dificuldade deles de se concentrarem quando todos compareciam.

Em geral, ao longo das oficinas, os adolescentes estavam mais participativos e começaram a estabelecer relações entre os temas discutidos nas oficinas e o que estudavam na escola. O fato de antes só quererem brincar e no decorrer das oficinas chegarem a agradecer por aprender alguma coisa ilustra como aquele espaço começou a ganhar sentido e exercer algum impacto, promovendo seu desenvolvimento a partir do contato com conhecimento e a arte, com a cultura no modo geral.

Considerações finais

A área da Educação Social tem crescido muito por vários motivos, dentre eles, os incentivos do governo e as parcerias do Banco Mundial, como forma de remediar a desigualdade social e diminuir a pobreza extrema. Por lidar diretamente com a "questão social", a Educação Social consiste em uma área complexa, perpassada por várias questões políticas e econômicas, portanto, são necessários estudos mais profundos para entendê-la de forma ampla e contextualizada. O que acontece hoje é que as crianças têm sido mais institucionalizadas e os problemas que já ocorrem na escola podem ser transferidos para esse novo espaço. De acordo com Carvalho e Carvalho (2006), tem-se multiplicado o trabalho em torno da educação social tanto em quantidade quanto em diversidade, porém ainda estamos imersos nos problemas que tentamos enfrentar.

Os programas propostos pelo governo para a Educação Social possuem impacto positivo na vida dos jovens e, consequentemente, de suas famílias e da comunidade, como acredito que a experiência apresentada aqui teve impacto. Mas esse espaço, assim como o do Serviço Social, em geral, conforme estudos aqui apresentados, precisam ser

pensados e problematizados, porque se não há reflexão sobre a finalidade desse espaço, este acaba por ser um lugar de cuidado e de ajuda, quando deve ser educativo.

Nesse sentido, as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, que apresenta um conceito social de desenvolvimento que visa a emancipação humana, são importantes. Ao se compreender a visão de homem e de mundo presente nessa teoria pode-se realizar uma prática consciente de sua finalidade. Os agradecimentos dos atendidos por terem aprendido, os sinais de desenvolvimento, como não quererem mais tanta "aula livre", os avanços nos debates finais das oficinas sinalizam que esse lugar ganhou algum sentido. Já o que acontece quando não existe um aparato teórico-metodológico por trás da prática pode ser a existência de adolescentes dispersos, indisciplinados, agressivos.

Os avanços obtidos pelas oficinas e apresentados aqui sinalizam que é possível construir esse espaço de aprendizagem e que, a partir do aprendizado com o que foi produzido pela humanidade, se impulsiona o desenvolvimento de todos os âmbitos: cognitivo, emocional e que, com certeza, exercem impacto na família e na comunidade que ocupam, o que se constitui no objetivo desse trabalho, colocado nas resoluções citadas anteriormente. Portanto, para que isso aconteça, é preciso que o indivíduo se sinta pertencente a esse mundo e entenda sua realidade de forma ampla (não limitada na história individual e local) e o caminho para isso é por meio do conhecimento histórico dessa realidade. Deve-se ampliar a experiência da criança para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora. Isso é possível a partir do contato da criança com a cultura, tal pressuposto fundamentou todas as oficinas realizadas e aqui apresentadas.

Dessa forma reforço que a Educação Social deve visar, assim como a escola, embora com suas peculiaridades, promover desenvolvimento humano. Portanto deve ser um meio sistematizado e organizado de veiculação de conhecimento acumulado pela humanidade e de promover experiência social. A apropriação do conhecimento científico deve impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, pensamento, linguagem). Assim a educação social pode/deve se fazer um espaço de aprendizagem e não apenas de cuidado.

A partir dessa experiência percebe-se a importância de utilizar um método que possibilite a compreensão da realidade de maneira geral e que promova o desenvolvimento da consciência. Dessa forma, se faz necessária a realização de mais

estudos que reflitam sobre o papel do educador social, das oficinas realizadas no âmbito da Educação Social, bem como sobre esse espaço de forma mais ampla, objetivando uma prática que contribua para emancipação humana.

Referências

Abreu, M. M., & Cardoso, F. G. (2009). Mobilização social e práticas educativas. Em ABEPSS, & CFESS (Orgs.), *Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais*. Brasilia: CFESS, & ABEPSS.

Anunciação, A. T., Damascena, A. A. C., Oliva, M. S, & Martinez, S. D. T. (2007). A pesquisa como instrumento fundamental na atuação profissional do assistente social. *Revista Intertem@s, 13* (13). Recuperado: 20 fev. 2015. Disponível: http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/viewArticle/463.

Araujo, J., & Luvizotto, C. K. (2012). Educação não formal: a importância do educador social na construção de saberes para a vida em coletividade**.** *Colloquium Humanarum, 9* (2), pp. 73-78. Recuperado: 10 fev. 2015. Disponível: http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/818/839

Barroco, S. S; & Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. São Paulo: *Revista de Psicologia USP*. Recuperado: 29 jan. 2015. Disponível: http://www.revistas.usp .br/psicous p/article/viewFile/42164/45837

Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009. (2009). Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Conselho Nacional de Assistência.

Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014 (2014). Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Brasília: Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Conselho Nacional de Assistência.

Carvalho, J. O., & Carvalho, L. R. S. O. (2006). A educação social no Brasil: contribuições para o debate. Em *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo, SP. Recuperado: 10 fev.2015. Disponível: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100024&lng=en&nrm=abn.

Chaves, M. (2015). Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista de Psicologia, 27* (1), pp. 56-60. Recuperado: 10 fev. 2015. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0056.pdf

Paulo Netto, J. (2012). Crise do capital e consequências societárias. *Serviço Social e Sociedade*, n. 111, pp. 413-429.

Tavares, A. M. B. N., & Santos, F. A. A. (2010). Educação social, pedagogia social e espaços não escolares: horizontes conceituais necessários para o acolhimento de sujeitos em risco na perspectiva do desenvolvimento humano. *Anais do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Recuperado: 10 fev. 2015. Disponível: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8 /EDUCACAO_SOCIAL.pdf.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.

Vygotski, L. S. (1996). O método instrumental em psicologia. Em: L. S. Vygotski. *Teoria e método em psicologia* (pp. 93-101). São Paulo: Martins Fontes.
Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, trad.). São Paulo: Ática. Coleção Ensaios Comentados.

ENEM: UM ESPAÇO REGULADOR DA QUALIDADE EDUCACIONAL

Ana Paula Batalha Ramos - UFRJ

Este trabalho se propõe a pensar a respeito das políticas públicas de avaliação no contexto da Educação Básica e as articulações discursivas que aproximam os discursos da avaliação em larga escala ao da qualidade educacional.

O Ensino Médio em nosso país é marcado pela tensão entre os limites de desempenho do ensino fundamental, a conclusão da etapa da educação básica e as necessidades encaminhadas à ele frente aos requisitos para o acesso ao Ensino Superior. Nesta direção, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tende a ser o elemento estabilizador desta tensão e portanto, um espaço privilegiado de regulação da qualidade.

Este texto ao considerar o ENEM um terreno discursivo fértil para problematizar as articulações: avaliação e qualidade educacional, o posiciona como uma política regulatória que corroborar com a construção da cultura de performatividade no espaço escolar.

Os construtos teórico- metodológicos que inspiram este trabalho advém das produções do campo do currículo. Diante de um horizonte de possibilidades teóricas para desenvolver as proposições deste trabalho, tenho apostado na s teorizações sociais do discurso (LACLAU, 1996; LACLAU & MOUFFE, 2001) uma possibilidade de enfrentamento das relações complexas entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, procurando fazer alguns deslocamentos das noções de fundamento, essência, que produzem verdades/certezas sobre as coisas desse mundo.

Nas linhas que bordam o desenvolvimento do estudo aqui proposto, o entendimento da categoria ***discurso*** na perspectiva laclauniana é crucial. Para este autor, discurso significa:

> [...] um complexo de elementos no qual as relações jogam em um rol constitutivo. Isto significa que esses elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas que se constituem através dele. Portanto, 'relação' e 'objetividade' são sinônimos (LACLAU, 2009:92 tradução livre)[5]

[5] (...) Un complejo de elementos en el que juegan un papel en las relaciones constitutivas. Esto significa que estos elementos no son de fecha anterior al complejo relacional, sino que son a través de él. Por lo tanto, "respeto" y "objetividad" son sinónimos (LACLAU, 2009:92)

Esse entendimento implica em admitirmos que "toda configuração social é significativa" (LACLAU, 1985:100) resultante de enfretamentos e negociações a fim de garantir as fixações de sentido, mesmo contingentes, pois estas ocupam, momentaneamente, a condição de estar no verdadeiro, em um determinado campo social

Importa destacar dois aspectos dessa definição de discurso: a sintonia com a perspectiva pós-fundacional, oferecendo simultaneamente uma saída teórica, via esse conceito, para pensar ontologicamente o social. A ideia de um complexo relacional constitutivo do real substitui as ideias de *essência* e *fundamento* com as quais operam as perspectivas metafísicas.

Nesta perspectiva, não existe *um* sentido antecipadamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas 'positividades plenas'. Dizer isso não significa negar a materialidade do mundo, mas entendê-la também no campo da discursividade. Ao operar com essa lógica pretendo não apenas tecer críticas, apontar brechas considerando as diferentes posições de sujeito expressas nos documentos que validam o ENEM como política de avaliação e sua estreita articulação ao discurso da qualidade da educação. Assumo a posição de defender a ideia que ao tratarmos da questão "qualidade da Educação" é importante enfrentar o debate que tece os fios dos processos de produção, classificação, distribuição do conhecimento a ser ensinado na escola de ensino básico.

Desse modo, entendimento do ENEM,como um espaço discursivo oferece a possibilidade de pensá-lo na confluência da afirmação de um discurso hegemônico da qualidade e das políticas de avaliação, em equivalência com as políticas curriculares.

Essa articulação, fica ainda mais potente quando é instituída por uma política pública, como estratégia de qualidade social, ou seja, como compromisso de transformação da sociedade, promovendo a tão almejada justiça social por meio da promoção do acesso e da regulação das instituições escolares.

Contextos da políticas de avaliação

A cultura de avaliação ganhou força nos últimos anos e não é por acaso que no final da década de 90, dois instrumentos passam, de forma discreta, a ditar as regra dos jogo no cenário educacional:os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Saeb

trazendo a definição de critérios para avaliação do desempenho. Ainda, no final dos anos 90, o Exame Nacional do Ensino Médio é implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Tendo sua finalidade descrita no documento básico publicado "com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania" (BRASIL, 1998), o ENEM está associado à LDB e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este modelo de avaliação soma-se ao Saeb, como mais uma política de avaliação em larga para todo território nacional.

É nesse contexto que a avaliação em larga escala ganha status de programa do governo federal atendendo a perspectiva da qualidade como demanda de direito, tendo neste discurso, os significantes: qualidade e avaliação articulados.

Desse modo, considero as políticas de avaliação em larga escala, um espaço estabilizador das demandas de qualidade em que avaliação/ ensino/ conhecimento são encadeados, por condensação, na mesma cadeia que define os fluxos de sentido de: qualidade da educação. Essa articulação fica ainda mais potente quando é instituída pela política, como estratégia de qualidade social, ou seja, como compromisso de transformação da sociedade, promovendo a almejada justiça social por meio da promoção do acesso e da regulação das instituições escolares.

Ao retomar a trajetória do ENEM no contexto das políticas de avaliação, é importante referenciar que desde a sua criação em 1998, essa política, passou por umasérie de reformulações tanto em sua finalidade quanto na forma de organização desta avaliação, inclusive teve suas matrizes de referência alteradas.

Não pretendo aqui discutir as reformulações dessa política, descrevendo de forma adensada as diferenciações entre uma e outra. Trarei aqui alguns apontamentos para evidenciar as contingências da tensão: conclusão da Educação Básica e acesso ao Ensino Superiorque movimentam tanto fluxos de sentido desta avaliação quanto os processos de definição dos saberes de referência que serão tomados como objeto passíveis de avaliação. E por isso mesmo, conhecimentos que assumirão a condição hegemônica na fronteira que sintetiza a dimensão de conclusão e acesso.

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do deste exame e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

A proposta teve como um dos principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Desse modo, ganhou relevo no cenário educacional como instrumento de medição da qualidade do Ensino Médio com caráter propedêutico para continuidade dos estudos no Ensino Superior.

Essa avaliação tem estreita vinculação com o acesso ao Ensino Superior e, desse modo, um dos dispositivos que acionam com força a demanda pela qualidade do conhecimento na Educação Básica. O ENEM, aqui é entendido também como um espaço de fechamento de ciclo e portanto, elemento síntese das políticas de avaliação, não apenas por avaliar alunos concluintes da 3ª. série do EM , mas por selar a qualidade do conhecimento exigido para o acesso ao Ensino Superior.

Como uma política pública de avaliação, este exame congrega essa duplo dimensão da avaliação (institucional/aprendizagem), pois a aparente visão individualizada com que é tratado o processo educacional atribui ao estudante e ao professor, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências evidenciadas pelo exame. Por conseguinte, atua como forma de regulação tanto do sistema educacional quanto da aprendizagem como um "termômetro" que qualifica ou não este serviço, institucionalmente falando. Marco, desta forma, a estreita vinculação desta política educacional com uma política de conhecimento escolar na medida em que a cultura da avaliação coloca em destaque sentidos de conhecimento definindo-os como parâmetros regulatórios [6] de qualidade institucional e de aprendizagem.

[6]Trabalho com essa ideia considerando as proposições de Boaventura de Souza Santos (1995) que estabelece a relação entre regulação e emancipação como uma característica da modernidade, sendo que o desenvolvimento histórico da mesma, por uma série de fatores, favoreceu a prevalência da regulação sobre a emancipação. Na regulação, o princípio da comunidade seria o aspecto menos desenvolvido, e, por ser ele o elemento possibilitador de uma política realmente participativa, tal política e a decorrente abertura a uma convergência equilibrada entre subjetividade, cidadania e emancipação, acabam por ficar num plano bastante secundário.

Importa sublinhar que a ideia de regulação aqui explorada é inspirada nas contribuições das perspectivas pós-estruturalistas, pois procuro a regulação na perspectiva de relações de poder, assim como fez Veiga-Neto (2008) ao analisar as ideias de Foucault em relação à dominação. Isso implica considerar que o poder é parte constitutiva das relações e, por isso mesmo, oblíquo. Inspiro-me nas palavras deste autor ao propor a significação de poder, por outro caminho. Afinal, pensar essas relações:

> Significa [...]não tomar as instituições como fonte, *lócus*, centro ou raiz do poder, mas, invertendo o caminho investigativo, analisá-las a partir das relações de poder que as atravessam e que atravessam os indivíduos. As instituições modernas podem, quanto maior, dar sustentação material e simbólica às relações de poder; mas essas relações são mais amplas e extravasam toda e qualquer instituição (VEIGA-NETO, 2008, p. 24).

Nessa direção, ao pensar o ENEM como política vinculada à Educação Básica destaco a força do discurso hegemônico que o associa a "medição" da qualidade na manutenção de uma relação entre a tradição da eficiência e de eficácia e as reivindicações de justiça social que se constituem como processamento de pedidos (demandas) endereçados à escola.

Desse modo, defendo o entendimento do ENEM como espaço discursivo e proponho a ampliação da própria compreensão desta política de avaliação como uma política curricular. Parto assim, do pressuposto de que os conhecimentos escolares são selecionados para constarem em textos como o ENEM e ganham o selo da qualidade, sendo posicionados como objetos de ensino.

Este instrumento de avaliação como uma política educacional marca a posição de destaque do conhecimento porque define, ao mesmo tempo, o conhecimento que os alunos "precisam" saber ao final da Educação Básica e os "necessários" para entrada no Ensino Superior. Visualizo que este é o acesso a um território por definição hegemônico de produção de conhecimento de qualidade, ou seja, um espaço fértil para a discussão da excelência via a produção do conhecimento científico.

Neste âmbito, o conhecimento é entendido como prática articulatória em torno da qual sentidos são disputados. Assim, os conhecimentos são sistemas linguísticos contingentes, repertórios de fluxos sentidos em que alguns são selecionados e validados a serem ensinados no contexto escolar. É por meio das políticas de

avaliação/curriculares que se dá essa validação. Apoiada na perspectiva pós-fundacional, entendo, pois, que as políticas de avaliação constituem um discurso que hegemoniza sentidos de conhecimento escolar. Afinal, como afirma Gabriel (2008) :

> [...] os conhecimentos escolares não estão "soltos no mundo", são produções históricas e sociais resultantes da relação tríade entre currículo, poder e cultura, disputados e negociados no limite de um campo discursivo específico que configura a escola (GABRIEL, 2008: 239).

Nessa lógica, esse conhecimento é um objeto potencialmente estratégico na construção de possibilidades e processos de democratização da escola, seja no acesso, na distribuição e na própria função dessa instituição.

Defendo, assim, a relevância da problematização da natureza do conhecimento escolar, considerando articulações discursivas que o compõem, bem como as flutuações que dão o tom às estratégias políticas de fixação de seu sentido associado a qualidade educacional. Em outras palavras, aposto na potencialidade de pensar conhecimento como objeto de ensino e as problematizações advindas nos processos de seleção, distribuição e organização do escolar tendo como pressuposto nossa inserção nos jogos de linguagem e, por isso mesmo, nos processos de significação do mundo.

A construção da cultura da performatividade

O jogo político de significação das avaliações nos moldes da avaliação em larga escala, que instaura no sistema educacional brasileiro, uma política de avaliação, destaco alguns efeitos discursivos: (i) Ênfase nos resultados – ranking – das instituições reforçando a cultura de performatividade e a hegemonia do discurso da eficiência; (ii) Uma tendência à homogeneização tanto curricular quanto dos processos pedagógicos com os limites do conhecimento escolar constituído na cadeia equivalencial das competências, avivando demandas por um currículo comum; (iii) O enfraquecimento da potencialidade política da discussão acerca dos processos de seleção de conteúdos a serem ensinados e, por isso, passíveis de testagem e tratamento estatístico.

Ao pensar o ENEM no contexto das avaliações em larga escala, ainda que as informações divulgadas referentes aos resultados tenham a previsibilidade da intervenção e *subsidiar a implementação, criar referência nacional, construir parâmetros para autoavaliação* (INEP,2009), os resultados individuais são divulgados apenas para os alunos. As instituições têm sua nota por disciplina divulgada

publicamente, gerando rankings o que corrobora a construção do discurso favorável a performance associada à escola de qualidade.

Segundo Lopes & Lopez (2010) este exame se apresenta como um instrumento potente de "*formação do indivíduo onicompetente para a eficiência social do sistema de ensino e, consequentemente, do sistema social*"(p.90) . Ainda que este exame assumir nuance autorregulação de indivíduos e instituições escolares produz efeitos diferentes, com finalidades distintas em múltiplos contextos.

Em função das apostas teóricas já anunciadas não cabe aqui, apenas denunciar ou posicionar o ENEM como expressão máxima, nem mesmo única no contexto da Educação Básica, que favoreça a construção da cultura da performatividade. Digo isto pois, uma vez que não se trata de pensar as hegemonias constituídas neste espaço como algo estabelecido apriorísticamente, a dimensão performática é um dos elementos que ganham força nos limites da definição desta política. Ademais, trago a ideia da cultura em diálogo com Hall (1997) como conjunto de sistemas ou códigos de significados que dão sentido às nossas ações. Podemos assim, entender as práticas sociais como práticas de significação e, como tais, não só definidoras dos significados dos objetos, mas também de sistemas de codificação, ordenação e regulação de modos de agir em sociedade.

Assumindo este entendimento de cultura, é possível pensá-la ainda como definidora também das identidades sociais e da constituição dos sujeitos, na medida em que tais identidades e subjetividades derivam de processos discursivos, os quais possibilitam nos situarmos e nos movimentarmos na interioridade das definições fornecidas pelos sistemas discursivos . Com isso, ainda segundo Hall (1997, p. 32), “todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão ‘cultural’

Nessa linha, os contornos desta política de avaliação (ENEM) podem ser associados ao que Stephen Ball (2002) nomeia de cultura da performatividade. Considerando as proposições de Ball (2002) a performatividade corresponde a uma forma de regulação que serve de críticas ,comparações e demonstrações,assim como meio de controle e mudança. É o desempenho como medida da produtividade, do resultado como base para mudanças no cenário do avaliado.

Este autor afirma que as reformas não modificam apenas o que fazemos; modificam também quem somos - a nossa identidade social (BALL, 2002). A cultura da performatividade trata-se de uma luta por visibilidade segundo o qual os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou como demonstrações de "qualidade" ou ainda como "momentos" de promoção ou inspeção. Esses desempenhos expressam, em outras palavras, o valor de um indivíduo ou de uma organização no interior de dado âmbito de avaliação (BALL, 2002).

Nessa direção, os resultados do ENEM traduzem no espaço escolar o compromisso, então, dominantemente, pelo esforço por favorecer o alcance de resultados cuja mensuração poderá conduzir aos conceitos esperados. A busca pela manutenção e no ranking de uma posição privilegiada que se traduz em "selo de qualidade" e ainda no aumento do qualitativo de alunos na unidade escolar, tende a implantar o "regime do horror" (BALL,2002) . Essa posição torna-se no mínimo um perigo,e por isso aproximo-me de Moreira (2009) ao pensar os rumos da pós- graduação na lógica da performatividade:

> Nesse "regime de horror", adquirir as informações necessárias a um desempenho "adequado" e "controlado" "consome tanta energia" que se reduz drasticamente a energia disponível para se fazerem melhoramentos, para se evoluir. O que se faz é expor o que é produzido como um verdadeiro espetáculo, como uma "fantasia encenada", montada apenas para ser vista e julgada. Nesse cenário, fomenta-se uma verdadeira "paixão pela excelência" (BALL, 2002). (MOREIRA,2009 p.33)

Embora os documentos divulgados pelo INEP registrem com afirmativas a funcionalidade desta avaliação como exame diagnóstica para as políticas públicas e que não tenha por objetivo fazer ranking de qualquer tipo de avaliação – até por saber que não só a escola, mas também a trajetória do aluno e o perfil sociocultural dele são muito importantes para os resultados obtidos–, a divulgação dos resultados de todas as escolas, por município e por ordem alfabética, permite a constituição de rankings divulgados pela mídia.

O interesse por rankings gera tanto para as escolas quanto para pais e alunos apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificadora as notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas. Mas, sobretudo, reforça a construção de uma lógica da performatividade nas escolas. Tanto

que, a despeito do interesse pelo tema, a discussão sobre as provas, resultados do ENEM só encontra espaço na mídia visando a ações corretivas e preparatórias para os exames. É como se em uma avaliação não coubesse questionar a complexidade que tece os fios de uma política de avaliação e o contexto escolar bem como, o instrumento que gera o resultado obtido.

Em uma cultura baseada na performatividade, o desempenho é um fator central, pois, consiste na medida que oferece legitimidade aos resultados apresentados, indica produtividade e representa a realidade naquele universo verificado. No âmbito educacional, a procura por resultados ou por desempenho deixou em segundo plano a consciência de que, nessa área, tão importante quanto os resultados são os caminhos que levam a ele (BALL, 2002). Nas palavras de Ball,

> cada vez mais, escolhemos e julgamos as nossas ações e estas são julgadas por outros com base na sua contribuição para o desempenho organizacional, retribuída em termos de produção mensurável. Em tudo isso, as exigências da performatividade impedem dramaticamente "os discursos metafísicos", o relacionamento da prática com princípios filosóficos, como justiça social e eqüidade (BALL, 2002, p. 15)

Nesta direção, tenho a intenção de deslocar olhar dos resultados para os processos e passo a entender o ENEM como política de avaliação/curricular. Essa tomada de posição significa entender que nesse texto curricular são mobilizadas e negociadas demandas tanto relacionadas às perspectivas produtivistas que tendem a ver a educação com a lógica do mercado, dos resultados e dos rankings, quanto àquelas que expressam os interesses de grupos subalternizados que reivindicam seus direitos de acesso a uma educação/conhecimento de qualidade. Em outras palavras, essa política de avaliação assume a posição de movimentar diferentes demandas que se desdobram em formas de atuação/significação nos diferentes espaços em que são recontextualizadas.

Com efeito, este exame aglutina ideias aparentemente contraditórias, mas que no jogo político de validação dessa política são articuladas. A defesa, por exemplo, de que o atendimento às demandas formuladas pelos movimentos sociais é condição de democratização do sistema de ensino educacional, se hibridiza como uma reedição do discurso da qualidade total[7], propalada nos anos 1990 como saída para os problemas do

[7] Nessa linha as reformas da educação pública no âmbito: pedagógico, administrativo e financeiro, seguem os padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência, importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas (SILVA E GENTILLI ,1996), traduzidos sob a lógica do discurso das instituições econômicas internacionais, como o Banco Mundial, Banco Interamericano de

sistema educacional brasileiro. Dito de outra maneira, o discurso da qualidade total é reeditado em outras bases, desta vez, como necessidade traduzida em qualidade social[8]. Entende-se, assim, a preocupação com o aprimoramento de técnicas de mensuração, sob a ótica da objetividade, na busca de uma suposta neutralidade desta avaliação.

Essa leitura do ENEM pode ser reforçada se considerarmos a própria flutuação de sentido dessa avaliação. Ao mesmo tempo que, após sua reconfiguração em 2009,reforça o conjunto de ações do governo Lula, com vistas à transformação social, na perspectiva da "Educação para Todos", tendendo a uma perspectiva de qualidade social para se instituir como uma política de democratização de acesso ao Ensino Superior, o ENEM, por outro, não deixa de ser um sistema de avaliação de massa, associado à cultura da educação pela performatividade.

Com uma possível inexorabilidade do novo cenário no qual o ENEM se configura como uma política nacional de avaliação, naturaliza as novas formas de regulação, tornando-as mais do que obrigatórias – desejáveis –, pois buscam viabilizar a possibilidade do sucesso.

Algumas Considerações Contingentes

Diante do exposto, destaco a importância da desconstrução, que é condição do pensamento político, pois procura remover qualquer possibilidade de eternizar uma decisão, ou seja, o *político* aciona a natureza discursiva das decisões que contornam as fixações. Sendo este um momento de decisão política, de consolidação de um determinado discurso, há sempre uma instabilidade ontológica do político que a torna contingente. Este texto tem essa finalidade: colocar em pauta a dimensão regulatória do ENEM.

Interessa-me, assim, reforçar que a questão os holofotes voltados para este exame, têm deixado de fora as discussões do conhecimento escolar, que recebe do ENEM o selo de conhecimento de qualidade (RAMOS,2014). Ao associar-se aos

---

Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio e adaptado pelas elites nacionais ao modelo de desenvolvimento brasileiro Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio e adaptado pelas elites nacionais ao modelo de desenvolvimento brasileiro.

[8] Essa expressão característica da política que reforça o discurso relacional entre educação mudanças sociais. Segundo Matheus (2013): "Fixa-se por meio do discurso da qualidade, ser pela via da educação que pode transformar a sociedade de forma a torná-la mais justa" (p.107)

discursos da performatividade posiciona o conhecimento como objeto de disputa sem problematizar a serviço de que/quem ele está e nem mesmo do que será nomeado conhecimento.

Problematizar os sentidos de conhecimento escolar nos remete à compreensão de um "sistema de diferenciações permanentes e indefinidas" (Gabriel, 2010 p. 11), por isso mesmo, potencialmente político, no qual se travam as "lutas hegemônicas pela fixação de sentidos", reconhecendo, pois, a heterogeneidade como constituinte do social, resultado de práticas articulatórias entre elementos diferentes. Entendidos sob essas lentes reinvestem de sentido as discussões a respeito da escola, professores, alunos... e, portanto, reflexões que merecem atenção do campo do educacional. Com esse horizonte, não adiantarei o futuro com prescrições acerca das políticas, no campo do currículo, até porque, segundo Laclau (2005), "o futuro é certamente indeterminado e não está garantido; mas por isso mesmo tampouco está perdido"(p.98). Por isso mesmo, inscrevo-me no jogo político, defendo a relevância de pensar os processos de significação do conhecimento, a seleção e a legitimação desses saberes que constituem a cultura escolar, pois delimitam o que há de mais valoroso na escola: ensinar/estudar.

O contexto performático que o ENEM como política pública de avaliação tem se associado, traz a sensação de instabilidade no cenário escolar, tornam seus fins mais contraditórios. Por conseguinte, as inovações se revelam cada vez mais indefinidas e o valor próprio de cada um se mostra cada vez mais incerto (BALL, 2002).

Esse panorama suscita, nos sujeitos envolvidos, sinais de incerteza e insegurança: “Estamos a fazer o suficiente? Estamos a fazer o que é certo? Como conseguiremos estar à altura?” (BALL, 2002, p. 10). A vigilância sobre as instituições escolares e sobre o trabalho docente e sobre os "produtos finais" da educação é um dos efeitos desta política de avaliação . O profissional da educação, vive a sensação do monitoramento constante, do controle vindo de fora, da perda de autonomia e de estabilidade. Transforma o processo de ensinar e de apreender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade.

Referências

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001. Disponível em: , em 28 de março de 2009.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BRASIL. Constituição Federal. 1988

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul/dez, 1997.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa . A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. Educação em Revista, v.25, n.03, p.23-42, dez. 2009

LACLAU, E. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

_____. Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. 2001, 2ª ed.

LACLAU& MOUFFE, Ernesto; Chantal. Hegemonia y estratégia socialista. Buenos Aires: Fundo de cultura econômica, 1986/2001.

LOPES & LOPEZ, Performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. Educação em Revista, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010

RAMOS, Ana Paula Batalha Políticas curriculares: reconfigurações de sentidos de projeto político pedagógico. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1.

_____. Traços de discursos sobre saberes escolares nos textos produzidos nos Projetos Políticos Pedagógicos. In: 32ª Reunião de Pós-graduação em Educação-ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade Cultura e Educação: novas regelações?, 2009. V. Único. P. 1-14.

_____. Projeto Político Pedagógico, um espaço de disputa e negociação e disputa: um olhar a partir do campo do currículo. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2008.

VEIGA-NETO, Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A ESCOLA[9]

André Felipe Costa Santos – PUC- SP
Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – UnB

Introdução

O fenômeno social da educação em sua complexidade e dinamicidade traz em seu bojo uma gama de elementos e aspectos que podem ser explorados e investigados pela academia. Reconhecendo tal característica da educação, o presente estudo se propõe a refletir sobre a educação no contexto formal escolar e sua relação com a família, visto que esta relação exerce importante papel na formação educacional do sujeito.

Para Durkheim (1975) a instituição familiar no que tange ao âmbito educacional formativo do sujeito assume lugar de destaque na sociedade. Reconhecida como a primeira agência social formativa do sujeito nos aspectos social, afetivo, psicológico, espiritual e outros, é no processo de inteiração com as outras gerações mais velhas que o sujeito interioriza/apropria-se de normas, representações, valores, práticas e saberes, tendo como base a cultura de dado grupo.

Por sua vez, a instituição escolar em uma perspectiva teórico crítica da sociedade (Escola de Frankfurt), de acordo com Adorno (1995); Marcuse (1983) cristaliza-se como a instituição social responsável pela constituição da adaptação social/cultural do indivíduo a uma realidade social marcadamente conflitante e vitimada pela desigualdade social. Neste processo de adaptação do indivíduo, conforme os supracitados teóricos, é estabelecida a reprodução e a égide socialmente 'aceita' e pré-estabelecida. A instituição escolar assume, então, o papel de agência social responsável por incutir/ensinar os conhecimentos racionalmente selecionados/ sistematizados por determinados setores da sociedade; tendo como instrumentos educacionais mecanismos metodológicos de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, elaborados racionalmente ansiando a maximização e eficácia pedagógica.

[9] Parte do texto foi extraída de SANTOS, André Felipe Costa. *Representações sociais dos pais do Ensino Fundamental sobre a Escola*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Isto posto, reconhecendo que a ação educativa da família e da escolar são diferenciadas por seus elementos constitutivos, metodológicos, objetivos e das representações que emergem na prática educativa, torna-se imperioso estudos mais aprofundados a respeito da relação de tais instituições (Santos; Cerqueira, 2011). Reforçando este pensamento, Polonia; Dessen (2005); Carvalho (2000) salientam que a temática investigativa da relação família/escola vem ganhando destaque no cenário acadêmico, de maneira mais incisiva, a partir da década de 1970, fazendo com que, atualmente, se constate vários pesquisadores que se debruçam a investigar este relevante fenômeno social, como, por exemplo, Bost, Vaughn, Boston, Kazura e O'Neal (2004), Ferreira e Maturano (2002).

Entretanto, Szymanski (2001) chama a atenção que, reconhecendo os esforços da comunidade acadêmica em buscar melhor compreender e analisar a relação família/escola, ainda há, em virtude da complexidade e dinamicidade do objeto de pesquisa, elementos pendentes de esclarecimentos ou pouco investigados. Neste sentido trazemos a lume a Teoria das Representações Sociais (1961) que, no entendimento de Jodelet (2008); Sá (2014), tem se constituído um relevante aporte teórico para estudar o fenômeno educacional no concernente às práticas, aos comportamentos dos atores sociais e às relações sociais estabelecidas no contexto educacional.

Com este entendimento, objetivamos com este trabalho: analisar as representações sociais de pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal, sobre a escola; identificar as representações sociais dos pais sobre a importância da escola para a vida de seus filhos; verificar como os genitores avaliam a relação família/escola; e identificar como os genitores percebem a sua participação na escola de seus filhos.

Considerações teóricas

Relação família/escola e obstáculos

Há muitos elementos a serem levados em consideração nos estudos da relação Família/Escola, neste sentido, de forma breve, um dos principais fatores que buscaremos explorar é a diferença da prática educativa, saberes e das representações hora convergentes/divergentes, que são estabelecidas em ambas as instituições e suas relações conflitantes.

Embora não visando recair na causalidade e generalização histórica positivista, mas, reconhecendo as descontinuidades, continuidades e acasos históricos, para a melhor compreensão da relação família/escola no que tange as práticas educativas e suas representações atualmente, torna-se significativo analisar três momentos históricos que julgamos serem relevantes, pois nos alude a uma melhor interpretação do fenômeno e dos seus pontos conflitantes, nomeados de: Monopólio da família; Escola nova concorrência; Da necessidade do diálogo.

Desde os primórdios da humanidade até o século XVII, com o surgimento da instituição escolar (no princípio moderno), conforme Poster (1979), a formação do homem e as práticas educacionais eram estabelecidas majoritariamente por duas instituições: família e religiosas. A família, por ser o primeiro ambiente social que o indivíduo tem contato, exercia e exerce o monopólio primário da prática educativa.

Adotando práticas educativas, por vezes tácitas e desenvolvidas empiricamente no decurso histórico geracional, a família incute nos novos indivíduos o cabedal dos conhecimentos, valores, normas e representações sociais, socialmente partilhado e estabelecido pelo grupo. É interessante pontuar, também, que até o referido momento histórico, que além do monopólio das práticas educacionais, a família detinha o monopólio dos saberes da cultura geral e da familiar.

Outro elemento que integra este primeiro campo histórico é a relação família e religião. Conforme Hobsbawm (1977); Aries (1978) a família ocidental até o século XVIII, sofrera grande influência do âmbito religioso na construção de sua mentalidade, assim, conforme registrado por Saviani (2001), guiando e orientando os saberes, conteúdos e práticas educativas estabelecidas por esta. Reproduzindo e reforçando os valores morais religiosos, o monopólio familiar educacional propiciava a formação da identidade/personalidade/subjetividade do sujeito à luz de um sistema representacional socialmente acordado por este grupo.

Entretanto, com as mudanças e transformações sociais no período Renascentista e da Ilustração (século XVII e XVIII) até o século XIX emergem-se no seio da sociedade novas forças/agentes sociais. Com o enfraquecimento da Igreja, a ascensão da classe burguesa, a deterioração da aristocracia e a reelaboração do sistema de político de Estado, a instituição familiar é modificada e seu monopólio educacional adentra em crise.

Determinados setores da sociedade em meio a conflitos internos, principalmente oriundos da classe burguesa, viram na força do Estado Moderno a oportunidade de incutir e estabelecer os ideais da ilustração, opondo-se, assim, ao regime monárquico, religioso e da racionalidade 'mítica'/metafísica. Condorcet, Roland de Erceville, dentre outros intelectuais deste período histórico, oportunamente perceberam no Estado a chance da criação do monopólio da razão, ou seja, se a 'verdade' outrora estava sendo ventilada somente pela igreja e pela família, ao ser ofertado em uma organização específica (escola) para todo o povo, poder-se-ia atender a fins mais objetivos e direcionados: formar o povo de maneira mansa e trazê-lo ao redil da nova ordem social.

Verifica-se neste segundo momento histórico, o surgimento da instituição escolar, como sendo a organização social responsável por formar não mais os súditos, servos ou indivíduos, mas os 'cidadãos' orientados pela ordem vigente do Estado e de determinados segmentos da sociedade. Com estas modificações da ilustração no campo educacional, são alterados o ideal de homem 'civilizado' e os princípios formativos, ~~logo~~ sendo, pois, alteradas as práticas educativas, saberes, conteúdos e conhecimentos fundamentais para os indivíduos no convívio social.

Nota-se então, que a instituição familiar, embora ainda exercendo enorme e relevante papel na formação do indivíduo, sofrera grande perda no poder/monopólio educacional, visto que ganhara uma nova concorrente institucional, a escola. Percebida por terminados segmentos sociais, o acesso à escola significou para as classes trabalhadoras o ingresso a determinados direito sociais ora segregados, porém, ainda na mesma classe social. De acordo com Poster (1978), o acesso à escola fora percebida sem serventia, ou até mesmo inútil, visto que obrigava as crianças e adolescentes a frequentarem a escola quando poderiam estar no trabalho/produzindo capital.

A escola, legitimada socialmente, referenciada pelo Estado e detentora do poder institucional/profissional, assumiu, então, a partir desta nova conjuntura social, a representação de educação ' formal', que por seu turno, delegou como secundária/ 'informal' a educação manifestada em outros campos, inclusive no familiar. O poder e a força social angariada pela instituição escolar na modernidade, conforme Horkheimer (2002), ilustra de forma significativa a mudança da razão na sociedade. Em um primeiro momento histórico a educação familial/religiosa era permeada à luz de uma razão subjetiva caracterizada pela metafísica e pela ciência apontada como tácita. Entretanto,

com o advento da organicidade, racionalização e experimentação, guiada por princípios da neutralidade investigativa e do maior controle do homem sobre a natureza é assumida uma nova razão, nomeada de objetiva.

Tais razões, cindidas no século XVIII, segundo os teóricos críticos, trazem no seu ~~como~~ bojo um arcabouço seletivo de representações, saberes e conhecimentos para este novo homem moderno, estabelecendo, assim, uma crise conflitante entre as instituições escolar e familiar. A família, tendo como elemento constitutivo educacional a tradição e os valores de dado grupo, fora desnudada e obrigada a utilizar a nova roupa/mentalidade da racionalidade objetiva, utilizando, pois, técnicas racionalmente elaboradas e 'simbolicamente valorizados' 'cientificamente' assumiu largo espaço social na arquitetura social política.

Outro relevante elemento que compõe este cenário de choque entre instituição família/ escola, segundo Polonia; Dessen (2001), margeia acerca da questão dos saberes e das representações divergentes de tais instituições. No que tange ao campo dos saberes e das representações que foram alteradas/modificadas com a inserção dos indivíduos nas instituições escolares, Villas Boas (2002) aponta que a escola, por vezes, ao apresentar novos elementos, conteúdos e saberes aos indivíduos, proporcionou uma nova estruturação da mentalidade destes, consequentemente modificando as representações o e pensamento 'clássico' dos sujeitos.

Com a inculcação destas 'novas' representações/saberes no indivíduo, a educação escolar possibilitou que o sistema de codificação interpretativo da realidade social e seus comportamentos frente a determinados objetos fossem redesenhados e, em dados momentos, divergindo das práticas culturais do grupo familiar. Neste campo social delicado, Santos (2014) aponta que a entrada/permanência deste indivíduo educado à luz dos saberes e representações da instituição escolar no seio familiar gera conflitos identitários, culturais e afetivos no sistema do grupo familiar, alterando, desse modo, as tradicionais estruturas da família. A educação escolar nos indivíduos, segundo Poster (1978), imprimiu desta forma a necessidade de um reajustamento do grupo familiar para acolher este individuo com 'novos' saberes e representações divergentes; entretanto, neste processo de acolhimento, a instituição familiar, objetivando resistir e se reafirmar com agência formadora, por vezes encontra dificuldades para estabelecer uma interlocução nesse cenário.

Por seu turno, com a massificação escolar, o estabelecimento da afirmação legitimadora do poder da educação escolar e, principalmente, a formação de muitas outras gerações orientadas pelos saberes/representações da instituição escolar, a escola e a sociedade, desde a segunda metade do século XX, adotam uma nova postura de integração família/ escola. Conforme Casarin (2007), Marques (2002) e Szymanski (2001), a relação família escola, a partir do século XX, ganha nova característica e elementos de integração; visto que grande parcela da sociedade e alguns atores sociais da instituição familiar frequentou a escola e por meio de suas experiências individuais fora reelaborada as representações da instituição escolar, possibilitando uma interlocução entre família/ escola menos conflitante, segundo Szymanski (2001).

Denota-se, à luz da historicidade da produção científica do início do século XX, a fomentação de muitas correntes pedagógicas e educacionais que reconhecem a integração da família na escola como uma oportunidade de melhor desenvolvimento educacional dos indivíduos, a exemplo, o pragmatismo educacional deweyano; o construcionismo piajetiano e walloniano; a sócio-histórica vygotskyana. Embora significando um importante avanço na construção de novas práticas educacionais e pedagógicas em que se faziam relevantes a integração família/escola, tais conhecimentos e saberes que eram estabelecidos no plano universitário/ científico e, por vezes, encontravam entraves para adentrar no seio familiar e também para ser aplicado nas próprias instituições de ensino.

A indústria cultural e os órgãos de cultura de massa, embora, por vezes, tendo guiadas as suas condutas de acordo com interesses particulares, segundo Carvalho (2000), exerceram uma importante função de 'didatização' e mediação do saber/conhecimento produzido no campo das ciências da educação para a família e para a escola. Adotando manuais, revistas e jornais que ensinavam/orientavam maneiras por meio das quais a família deveriam cuidar, educar e ensinar seus filhos/estudantes e quais os papéis de cada instituições, a grande indústria cultural/cultura de massa propiciou a construção de fronteiras e delimitações da atuação das instituições. Com a apropriação da família e dos agentes educacionais a novas representações, experiências, saberes e conhecimentos, à luz deste período histórico verifica-se a ocorrência de uma vagarosa construção da mediação entre família/ escola.

Atualmente ainda conflitante e de difícil estabelecimento de diálogos e mediação entre a família/ escola segundo Szymanski (2009), tal integração tende a comungar que seus papeis na formação do indivíduo se intercruzam no sentido de: "prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social" (p.98).

Frente estes três momentos e breves reflexões históricas de entraves e conflitos que sinteticamente fora tracejado identifica-se que saberes, representações e práticas sociais caracterizam-se como relevantes componentes do campo da relação família/escola, assim a melhor compreensão e investigação de tais elementos, conforme Santos (2014) contribuem para uma melhor interpretação desta relação e nós possibilita indicar possíveis ações e práticas de integração das instituições. Com este entendimento trazemos a lume os contributos da Teoria das Representações Sociais (TRS) (1961) aplicada a educação.

Teoria das representações sociais e educação

As primeiras investigações acerca das representações emergiram no campo das Ciências Sociais no final do século XIX, pelos pioneiros Mead, Mauss e especialmente Durkheim. Ansiando compreender o processo de construção do pensamento social, Durkheim (1987) constrói o conceito de *representações coletivas*, que de forma simplista, se traduzem como a maneira que o grupo social pensa em relação a determinado objeto que os afetam.

Utilizando outros postulados teóricos e de Durkheim, Serge Moscovici assinala que as *representações coletivas* remetem a conhecimentos transgeracionais, estáveis, compartilhados por atores sociais de uma dada sociedade homogeneizada e estruturados sob a égide de uma norma de conduta impostas pela sociedade sobre o individuo, assim fazendo com que o sujeito seja meramente um ser passivo no processo social e histórico que constitui a sociedade.

Rompendo com o pensamento positivista de Durkheim e reconhecendo que os indivíduos se configuram como produtores e produtos da sociedade, e não meramente produto dela e que nesta sociedade há uma gama de representações não uma única para toda a sociedade/grupo, Serge Mosvocivi desenvolve na segunda metade do século XX

a Teoria das Representações Sociais (TRS) esplanada na obra seminal *La Psychanalise: som image et som public* (1961).

Moscovici (1961) compreende, então, o conceito de representações sociais como:

> um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicação interpessoal. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos motos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1981 apud Sá, 1996, p.31)

As representações sociais, segundo Moscovici (1961)estruturam-se por meio de dois conceitos basilares: "*objectivation*" e "*ancrage*". O primeiro termo, objetivar, tem a função de duplicar um sentido por uma figura, ou seja, dar materialidade a um dado objeto abstrato; o segundo por sua vez, é responsável pela função de duplicar uma figura, porém introjetando um sentido, assim, fornece um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, logo foi nomeado de "ancorar". (Moscovici,1976, apud SÁ, 1995, p. 34)

Objetivação configura-se como a fase no qual os conceitos abstratos de uma realidade se concretizam, isto é, a solidificação de um dado conhecimento que se faz "real" e "natural" em um grupo social, à medida que um conteúdo esquematizado ou que um modelo figurativo penetra no ambiente social paralelo ao processo de construção da realidade do grupo.

Por sua vez a ancoragem, conforme acentua Sá (1995, p.34) "consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pre-existente e nas transformações implicadas em tal processo", assim Moscovici (1984 apud SÀ,1995) advoga que neste processo acontece duas operações: classificação e denominação. Sá (1995) avalia que a avaliação se dá por meio da escolha de um paradigma com o qual é comparado o objeto representado e decidido se é incluído na classe ou não. A denominação seria retirar do anonimato um objeto e introduzi-la num conjunto de palavras que permite localizá-la dentro da identidade social.

Frente a estas conceituações da estrutura das representações sociais, temos que os processos de ancoragem e objetivação convergem na proposição: "transformação do não- familiar em familiar", desta maneira as representações sociais emergem da necessidade de transformação o que é reconhecido em familiar (Moscovici, 1981).

Outra característica que compõe a TRS, para Denise Jodelet são suas três especificidades teóricas: *vitalidade* (quantidade de publicações e abordagens metodológicas e teóricas que inspiram); *complexidades* (dificuldade de sua definição e tratamento) e; *trasnversalidade* (o estudo em relação a outras ciências humanas) (Cerqueira, 2011). Tomando por base esta transversalidade constitutiva da TRS, trazemos alume, algumas considerações acerca da aplicabilidade de tal teoria para investigação do fenômeno educacional.

Investigar o espaço educativo à luz da Teoria das Representações Sociais se constitui como relevante ferramenta, uma vez que as representações sociais "trazem indicações potenciais para as intervenções educativas" (Costa; Gomez, 1999, p. 161), ou seja, o aporte teórico de tal teoria vem a contribuir para as: práticas pedagógicas, didáticas, sociais, processo de ensino-aprendizado e compreender os comportamentos dos atores sociais envolvidos em dada instituição.

Gilly (1989) assinala que o interesse "essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo" (p.232). Coadunando com esta ponderação Jodelet (2001, p.322) afirma que o campo educativo é "privilegiado para se observar como as representações se constroem e evoluem no interior dos grupos sociais (...)".

Outro relevante subsídio que tal teoria oferece é que ao se compreender as representações sociais do campo educativo e do grupo social que compartilha tal ambiente, é permitido identificar determinadas atitudes e comportamentos. Logo, é possibilitado conhecer a maneira como um determinado papel social é concebido em uma escola (Anadon; Machado, 2011).

Constata-se que o campo da TRS, aplicado à Educação, traz grandes contribuições e, também, verifica-se que a referida teoria vem sendo legitimada cotidianamente pelo meio acadêmico. Confiando nestes pressupostos, é interesse central deste estudo investigar as representações sociais da escola, na perspectiva de pais de estudantes do 4º e 5º ano de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

Metodologia

Tomando como base epistemológica o método quanti-qualitativa, a presente pesquisa ocorreu em uma única escola publica localizada na zona periférica do Distrito Federal (DF).

Participaram da primeira etapa da pesquisa, escolhidos aleatoriamente setenta e seis (76) pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal, sendo trinta (30) pais do 4º ano, nos quais dez (10) eram do sexo masculino e vinte (20) do sexo feminino, apresentando idade média de trinta e três (33) anos. No 5º ano, participaram quarenta e seis (46) pais, sendo dezesseis (16) do sexo masculino e trinta (30) do sexo feminino, tendo a idade média de trinta e nove anos (39). Fora adotado como instrumento de coleta de dados, o questionário baseado na técnica de associação livre de palavras (TALP) adaptada para a Teoria das Representações Sociais por Di Giácomo (1981), para a análise dos dados utilizou o *software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations*), versão 2003.

Por sua vez, no segundo momento da pesquisa, foram entrevistados doze (12) pais de estudantes dos mesmos anos já supracitados, sendo seis (06) pais do 4º ano, dos quais dois (02) eram do sexo masculino e quatro (04) do sexo feminino, exibindo idade média de vinte e três (23) anos; no 5º ano foi entrevistado seis (06) pais, dos sendo dois (02) do sexo masculino e quatro (04) do sexo feminino, apresentando idade média de quarenta e dois (42) anos. Para as análises dos dados obtidos nos roteiros de entrevistas estruturada, foi utilizada uma adaptação da análise de conteúdo desenvolvida por *Laurence Bardin, em 1977.*

Apresentação e análise dos dados da pesquisa

Visando promover maior facilitação na visualização dos resultados e das discussões, os mesmos foram divididos de acordo com os instrumentos de análise dos dados utilizados: 1 - Questionário de associação livre de palavras, utilizando o *software* EVOC e 2 – Trechos das entrevistas analisadas via Análise do Conteúdo.

Primeiro Instrumento: Dados do questionário de associação livre de palavras utilizados no *software EVOC, Representações Sociais dos Pais de Estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental acerca da Escola.*

QUADRO 01. Representações Sociais da escola para pais de estudantes do Ensino Fundamental

	Rang< 3,4	**Rang>=3,4**
Fréquence >= 6	Aprendizado (12) (15%) Educação (10) (13%)	Amizades (9) (11%) Formação (6) (7,8%) Respeito às Diferenças (6) (7,8%) Respeito (6) (7,8%) Socialização (10) (13%)
4 <= Fréquence < 5	Cidadania (5) (5,2%)	Aprender (4) (5,2%) Cultura (4) (5,2%) Desenvolvimento (4) (5,2%)

Fonte: Dados do pesquisador.

No primeiro quadro, encontramos um total de setenta e seis (76) diferentes palavras evocadas, sendo onze (11) palavras repetidas indicando as representações sociais da escola para o grupo pesquisado.

Verificamos que as representações *Aprendizado* (15%) e *Educação* (13%) apresentam-se como núcleo central das representações sociais da escola, tais representações apontam principalmente para o aspecto formativo/funcional de tal instituição.

Já nas zonas periféricas, foram evocadas as representações: *Aprender* (5,2%), *Cultura* (5,2%), *Desenvolvimento* (5.2%), *Cidadania* (6,5%), *Formação* (7,8%), *Respeito às Diferenças* (7,8%), *Respeito* (7,8%), *Amizades* (11%), *Socialização* (13%); denota-se que tais palavras aludem para elementos ligados a princípios de escola macadamente vinculada a valores culturais e morais.

As representações sociais enunciadas pelos genitores, que perfazem o núcleo central *Aprendizado e Educação*, reforçam o papel formativo da instituição escolar. Tais elementos do núcleo central, conforme já apontado nos escritos teóricos constituem-se como características fundantes da estruturação e mesmo da institucionalização da escola no seu decurso histórico.

Embora segundo alguns analistas e intelectuais apontem a escola como instituição marcadamente em crise a partir da segunda metade do século XX, mesmo esta reelaborado e até mesmo modificado suas práticas, verifica-se que para o grupo pesquisado a escola ainda mantém sua essência funcional de formação e educação dos indivíduos. *Aprendizado e Educação* ao perfazerem o núcleo central das representações, estruturam-se como representações já ancoradas e estabelecidas via uma produção histórica do pensamento social.

Segundo Villas Boas (2001); Jodelet (2009) tais representações ancoradas no pensamento social acerca de uma objeto trazem consigo orientações do comportamento esperado pelo grupo que lhe representa, ou seja, segundo o grupo pesquisado, os pais, a instituição escolar tem como elemento esperado/desejado o desenvolvimento da aprendizagem e da educação dos indivíduos. Infere-se, ainda que tanto à escola como instituição e os profissionais que a ela compõem assumem essas representações de educação e formação do indivíduo enunciada pela família.

Verifica-se então que há no pensamento social do grupo pesquisado e nos apontamentos históricos deste trabalho, que a representação social da escola apresenta elementos de continuidade e de estabilidade no que tange ao seu aspecto funcional de educar e desenvolver a aprendizagem dos indivíduos. No que se refere à questão da relação família/escola, as representações que compõem o núcleo central, apontam que a família (pais) reconhece, reforça e legitima a instituição escolar como agência educadora dos indivíduos.

No tanque as zonas periféricas, denota-se que as representações supracitadas aludem para elementos ligados a valores culturais e morais que permeiam o imaginário dos pais acerca da escola. É interessante pontuar, que as representações que compõem as zonas periféricas, segundo Sá (2011) caracterizam-se pela sua dinamicidade, fluidez e em contínuo processo de *negociação*, logo variando e se modificando de maneira mais ativa que o núcleo central. Neste entendimento, denota-se que são nas zonas periféricas que se localizam as representações sociais mais momentâneas acerca do objeto.

À luz das representações sociais concernentes das zonas periféricas, averigua-se que no pensamento dos participantes a instituição escolar, por vezes é circunscrita e transpassada por valores e elementos morais de dada sociedade. Tendo por base as representações: Respeito às Diferenças, Respeito, Amizades e Socialização; demonstra-

se de forma ilustrativa a existência de uma construção de pensamento social de escola como um *locus* de respeito às diferenças.

Constata-se na historiografia educacional e nas pesquisas atuais que, com o processo de massificação educacional houve o ingresso de novos indivíduos advindo de grupos minoritários: negros, deficientes, mulheres, indígenas, homossexuais; assim perfazem esse novo público da escola contemporânea. Encontrando por vezes resistência, dificuldades conflitos nas relações institucionais escolares o ingresso desses grupos minoritários, assim propiciando a construção de novas formas de olhar à escola e seus atores. Se num primeiro momento houvera recusa/ afastamento de determinados setores mais conservadores, atualmente ainda sendo palco de conflitos os atores sociais da escola com o apoio de outros segmentos sociais já propala um olhar de acolhimento, respeito e tolerância a esse novo público estudantil. As representações sociais enunciadas pelos participantes, demonstram de forma significativa um movimento social de valores morais que busca respeitar e via socialização estabelecer a amizade/ respeito as diferenças individuais.

*Segundo Instrumento: S*íntese dos resultados obtidos via entrevista.

Tendo com fim neste segundo momento apresentar sinteticamente os resultados angariados nas entrevistas semi-estruturadas e expor a análise interpretativa destes, pautaremos nossa apresentação nas duas categorias geradas à partir de uma adaptação da Análise do Conteúdo (Bardin, 1977) . Foram obtidas as seguintes categorias: Categoria 01:Avaliação da Relação Família/Escola para os pais; Categoria 02: Percepção dos pais sobre a sua participação na escola dos filhos;

Categoria 01: Avaliação da Relação Família/Escola para os pais; indagando os pais como eles avaliavam a relação Família/Escola, verificou-se que 57,1% avaliam existir de maneira positiva a relação família/escola, entretanto, 42,2% entendem haver uma relação conflitante/difícil.

Conforme as assertivas de Polonia (2005) e Szymanski (2001), mesmo a relação família/escola sendo um fenômeno complexo, em que há conflitos, faz-se necessária uma eterna busca de integração entre tais instituições. Uma vez que, a cooperação de ambas as instituições, família e escola, geram, de maneira incisiva, melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança/estudante (Costa, 2003).

No tocante à primeira classe, Positiva (57,1%), nota-se haver o reconhecimento da importância de uma relação de parceria e cooperação entre a escola/família sendo enfatizado que '*não se pode educar se os pais e professores se desconhecem'*(Participante 04). Por isso Cerqueira (2003) aponta a necessidade de ambas as instituições terem o dever de se conhecerem, ou seja, tanto os pais estarem atentos aos encaminhamentos pedagógicos e administrativos da escola, como os professores/escola buscarem compreender as problemáticas sociais de cada família. Com a compreensão das peculiaridades de cada instituição, conforme Szymanski (2001), é possível construir relações de cooperação mais sólidas e em prol da educação do estudante.

Vale salientar, conjuntamente, que é válido este primeiro reconhecimento da importância da relação família/escola no imaginário dos pais, haja vista que isto pode facilitar o trabalho pedagógico, possibilitando maiores e melhores resultados no ensino ofertado. Outro ponto que esta avaliação positiva nos mostra é que, com o fortalecimento da relação família/escola, pode-se construir uma escola aberta para toda a comunidade, e não somente para os alunos e professores.

Na segunda classe, avaliação Difícil/Conflitante (42,2%), foi destacada pelos pais a existência de uma relação deficitária entre a escola e a família, sendo sugerido haver uma maior aproximação institucional. Como denotam as seguintes manifestações:

> [...] Alguns canais funcionam, porém os professores são inacessíveis, assim tornando a parceria difícil (Participante 01).

Para Oliveira e Marinho-Araujo (2007), as muitas tentativas de uma aproximação entre a escola e a família são frustradas devido ao fato de não haver delimitações claras de espaços que cada instituição pode ocupar na vida do estudante. Mediante este cenário, é papel da escola procurar mostrar à família os ambientes em que elas possam trabalhar juntas, como a Associação de Pais Alunos e Mestres (APAM) e o Conselho Financeiro da Escola (Caixa Escola), buscando construir e melhorar esta relação, cotidianamente.

Categoria 02: Percepção dos pais sobre a sua participação na escola dos filhos; Emergiram três classes a respeito da autoavaliação dos pais sobre as suas relações com a escola: 76% compreende serem Atuantes; 16% Não são Atuantes, 8% desempenham uma relação Funcional com a escola.

No que tange à análise *macro* das respostas, da primeira classe (Atuante), nota-se que 'ser atuante' na participação da escola, para os pais, está pautado no estabelecimento de uma comunicação entre pais e escola, isto posto, constata-se que, para os pais, estarem presentes nas reuniões e participar das atividades extracurriculares de seus filhos se estabelecem como representação mais importante. Como é apontado nestes posicionamentos:

> [...] Busco estar presente nas reuniões da escola, para saber como meu filho esta. (Participante 05)

> [...] Estabeleço contato com a equipe pedagógica, principalmente com as professoras (Participante 07).

Para Kurylendo (1987), os espaços como *"Reunião de Pais e Mestres"* e os *"Conselhos de Classe"* se configuram como momentos de trocas e de decisões, uma vez que são em tais reuniões que podem ser avaliadas e discutidas temáticas relevantes para toda comunidade escolar. As *"Reuniões de Pais e Mestres"*, ainda, são comumente percebidas como meros momentos burocráticos de entregas de boletins e de conversas sobre a vida acadêmica do estudante. Contudo, a equipe pedagógica deve compreender que tais reuniões temáticas são igualmente importantes para a vida acadêmica do aluno, assim como a administração escolar, as questões econômicas da escola, as problemáticas trabalhistas da equipe pedagógica etc.

Entendendo o momento das reuniões pedagógicas como uma ocasião fundamental para a interlocução entre pais/professores/comunidade escolar, instituiu-se necessário tanto a escola como os pais compreenderem o momento das reuniões como espaço democrático, em que pode ser gerada uma comunicação direta entre família, escola e comunidade.

Referente à segunda classe, Não Atuante (16%), verifica-se que foram arrolados argumentos como a falta de tempo e o fato de os pais serem divorciados para justificar uma não participação efetiva dos pais na escola.

A primeira sentença desta classe, "*Ausente, já que não tenho tempo de ir a escola sempre"* (Participante 09), exprime uma das características desta modernidade, pois grande parcela dos indivíduos, ao desempenharem uma rotina de trabalho tão excessiva, acaba por não ter tempo de ofertar a atenção/participação devida às instituições escolares que seu filho/responsável frequenta (Cortella, 2001).

À luz deste fato, é dever da família compreender que, atualmente, as muitas instituições escolares já dispõem de canais diretos, como telefone, correio eletrônico, vídeo conferências, redes sociais etc., possibilitando, desta maneira, que o responsável, mesmo tendo uma escassez de tempo para estar na escola, possa acompanhar e dialogar com a equipe pedagógica.

Considerações finais

Reconhecendo a complexidade da relação família/escola e as representações sociais sobre a instituição escolar, este estudo pretendeu contribuir para o aprofundamento cientifico desta temática. Verificou-se que o objetivo geral desta investigação foi alcançado, pois, por meio da pesquisa, as representações sociais de pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal foram identificadas.

Constatou-se, que, para os pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, a instituição escolar é percebida como um *lócus* do Aprendizado e da Educação, formatando, assim, o núcleo central. Por sua vez, nas zonas periféricas, sobressaíram-se evocações que destacavam o aspecto Social e de Formação da escola. Nota-se que a escola, para pais de estudantes, se estabelece como um ambiente promotor do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo em que há a formação do sujeito aprendiz.

No segundo momento do estudo, constatou-se que, para os pais de estudantes, a instituição escolar exerce uma importante função na vida de seus filhos, pois a escola se estabelece como um espaço de Formação do Sujeito. Vale salientar, também, que ainda houve o reconhecimento do aspecto Pedagógico, que é envolvido no contexto escolar

Emergiu ainda que, na compreensão dos pais de estudantes, a relação família/escola se estabelece com Positiva, uma vez que pode oferecer bons resultados na educação do sujeito aprendiz. Entretanto, alguns pais enxergam a relação família/escola como deficitária e com alguns problemas. À luz dos resultados angariados, verifica-se que, no imaginário dos pais, a relação família/escola se estabelece como fecunda para o aprendizado e desenvolvimento do sujeito aprendiz. Vale salientar que ambas as instituições, escola e família, devem buscar estabelecer parcerias em prol do

desenvolvimento do sujeito e para a construção de uma escola aberta para toda a comunidade.

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANADON M, MACHADO PB. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BOST, K. K.; VAUGHN, B.E.; BOSTON, A. L.; KAZURA, K. L.; O'NEAL,C. **Social support networks of African-American children attending a Head Star: A longitudinalin vestigation of structural and supportive network characteristics**. Boston, EUA, Social Development, 2004.

CARVALHO, M. E. P., . Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling. Mahwah Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, USA, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/ Fapesp, 1999.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca**. Família e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: PUC-RS, 2007.

CERQUEIRA, T. C. S. Representações Sociais da Escola: percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal. In: *Anais do X Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, 2011, p. 15444-15454.

CORTELLA, M.S. **A falta que ela nos faz: Direito à escola deve movimentar todos os que tenham um pouco de decência política**. Em pauta – Revista Educação, São Paulo, n.239, 2001.

COSTA, J. A. **Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção**.Campinas,SP Educação e Sociedade, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975, cap. I- A educação, sua natureza e função, p.33-88.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções***: 1789–1848*. Rio de Janeiro: Editora Paz, 1977.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), **As representações sociais** (L. Ulup, trad., pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

KURYLENDO, Sonia Frcuse. Círculo de pais e mestres ocpm : relação escola-família : realidade e perspectivas. Porto Alegre, 1987. 161 f.

MARCUSE, Herbert (org.). *A Crítica da Tolerância Pura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MOSCOVICI, Serge. **As representações sociais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

POLONIA, A. C. **As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?** Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília 2005.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. In **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.9 no.2 Campinas 2005. P.304.

POSTER, Mark. **Teoria Crítica da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 19-57.

SANTOS, A. F. C. **Representações Sociais dos Pais do Ensino Fundamental Sobre a Escola.** Monografia de Graduação. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

SZYMANSKI, H. **A relação família-escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

VILLAS BOAS, L. P. S.; SOUSA, C. P.; Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudado das representações sociais. In SOUSA C. P.; VILLAS BOAS, L. P. S.; NOVAES, A. de O.; DURAN, M. C. G. (Orgs). **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat, 2011.

A SAÚDE DOS PROFESSORES SENDO CUIDADA ATRAVÉS DO SOCIODRAMA E COM O USO DE OBJETOS INTERMEDIÁRIOS

Souza, A. C.
Cassane, I. S. T.

RESUMO
Neste artigo abordaremos uma maneira de tratar da saúde do profissional da Educação. Por considerar este um sujeito biopsicossocial, em que a saúde não se concentra apenas no físico, iremos tratar do âmbito relacional, pois este foi ressaltado por sua grande influência no cotidiano do trabalhador. O projeto é resultado do estudo com escolas da rede pública de ensino dos municípios de São Bernardo do Campo e Barueri. O embasamento dos encontros e a metodologia empregada foi o Psicodrama de Jacob Levy Moreno, por meio de Objetos Intermediários de Rojas Bermudez. Foi aplicada uma Escala que possibilitou a posterior discussão de tópicos considerados importantes e cada encontro foi encerrado com um Objeto Intermediário facilitador da interação da equipe de trabalho e da reflexão sobre as relações interpessoais. Esta temática foi levantada devido à carência de assistência que este ramo do trabalho demanda e sua importância se dá pelo cuidado com a saúde do trabalhador e da organização de ensino que é uma instituição que participa de muitas etapas da vida da maioria da população. A relevância deste estudo está exatamente na constatação da manutenção dos resultados positivos por meio de atividades simples mas intensas de significados e que podem auxiliar na saúde dos trabalhadores e na redução de gastos das organizações por consequência das melhorias no ambiente de trabalho.

Introdução

Dentro da atuação profissional do professor, nota-se diversos fazeres que tem se sobreposto a sua função primordial, como cuidados com a saúde do aluno, o exigir constante por material e políticas com os órgãos superiores e as relações com a comunidade escolar, por exemplo. A saúde do profissional inclui a saúde biopsicossocial (OMS, 2001), e o profissional da educação, assim como os alunos devem ser cuidados em todas estas dimensões. Na vivência deste projeto, com escolas públicas, encontramos alguns pontos principais para pensar como a saúde deste profissional tem sido construída e mantida. Como principais queixas dos profissionais se enquadram a percepção de abandono e sobrecarga por um conteúdo que transcende a sua atividade, e também o baixo reconhecimento salarial, que o leva a ampliar sua jornada de trabalho. Ambos fatores abordam a questão da saúde do trabalhador, seja ela física, emocional, financeira ou social. A proposta desse trabalho é atingir uma maior integração entre os grupos de profissionais da escola e com isso ampliar o entendimento de que o reconhecimento e a realização podem ser estimulados nas próprias instituições promovendo a saúde relacional. A metodologia proposta para o cuidar desta saúde

biopsicossocial do professor dentro de seu ambiente de trabalho, foi o sociodrama organizacional e o uso dos objetos intermediários. Foi aplicada uma escala criada pela autora como disparador de questões reflexivas sobre o conceito de saúde, baseada na Psicologia da Saúde e no conceito de Escola Promotora de Saúde promulgado pela documentação brasileira a partir de acordos com a Organização Mundial de Saúde (Souza, 2008). Utilizou-se objetos simbólicos para intermediar as relações, facilitando-as no âmbito interpessoais (Bermudez, 1997; Larios, 2013)

Desenvolvimento

Analisando o parâmetro atual da educação e relacionando a experiencia vivida, nota-se que uma mudança de olhar dos profissionais entre si é necessária. O objetivo é a integração dos mesmos, para a produção de trabalhos mais coletivos, do desenvolvimento da escuta ativa e aberta para o outro, observando as competências, organizando planos de ação coletivos... Trata-se de trabalhar os aspectos que envolvem a comunicação, pensando sempre na estimulação da diminuição das barreiras que tencionam o campo grupal.

O Objeto Intermediário, introduzido por Rojaz Bermudez com pacientes psicóticos, entra neste cenário, então, como um facilitador da comunicação. Não é visto em si como uma técnica, mas sim como um recurso, e a prova desta eficácia é apresentada no seu trabalho, que com o intuito de reestabelecer a comunicação com pacientes fez uso do objeto intermediário e assim possibilitou melhoras na comunicação verbal dos pacientes.

Segundo Larios (2013), o objeto intermediário antecede a comunicação face a face propiciando um campo relacional menos aversivo ao individuo que já demonstrou resistência. No universo organizacional, o objeto intermediário facilita a comunicação e permite a liberação da subjetividade do sujeito, que sentindo-se confortável num ambiente mais relaxado, consegue superar os seus medos e liberar sua espontaneidade (Schmidt, 2006).

Uma vez que a escola é também um ambiente organizacional, com dificuldades na comunicação, o objetivo do trabalho foi auxiliar na quebra destas resistências entre os profissionais e assim, consequentemente, criando um ambiente de maior interação

grupal. Isto posteriormente resulta em uma comunicação mais clara e objetiva, que se espelha na eficácia e melhora da produtividade da profissão.

A teoria e a metodologia usada neste trabalho foi a psicodramática, que tem como uma de suas bases a teoria de papéis, e para Jacob Levy Moreno (1997), criador do psicodrama, o papel de professor é entendido como um papel social, e este é apenas uma das facetas do individuo. A forma como ele atua nos seus papéis se constitui o papel psicológico e é com base neste que ele atua no seu papel de educador. Quando um profissional chega em seu ambiente de trabalho, ele não consegue se apresentar apenas por um dos papéis mas inclui em sua bagagem todos os outros: sua forma de ver o mundo, seus valores, suas crenças, suas preferências, etc… O Psicodrama visa trabalhar estes papéis de forma concreta na ação no momento em que eles ocorrem. E, com isso, há uma reflexão a respeito de todas estas facetas.

No trabalho o uso do recurso do objeto intermediário foi aplicado para que os participantes vivenciassem os vínculos grupais e a complementaridade de seus papéis com os demais profissionais. Martins (2005) entende que o método psicodramático aplicado ao contexto organizacional estimula a co-participação e propõe reflexões e mudanças comportamentais a partir do potencial criativo dos participantes. Trata-se de não negligenciar a subjetividade humana que é uma das mais importantes variáveis do complexo mundo das organizações.

Trabalhar em organizações tem então este principal objetivo, o de emancipação dos grupos para que atinjam seus próprios objetivos. Os grupos organizacionais em sua maioria possuem metas e buscam por resultados. A escola é uma organização diferenciada, mas também se encontra a procura de metas e resultados. A melhoria na Qualidade de Vida pode se dar em todos os níveis; com empregados, chefes e colaboradores, por exemplo. A empresa que ganha qualidade de vida ganha inclusive qualidade financeira (Drummond & Souza, 2008).

O Psicodrama com foco sócio-educacional conforme a orientação da Febrap – Federação Brasileira de Psicodrama possibilita o entendimento de novos conceitos de forma vivencial. O principal conceito a ser trabalhado e atingido com estes profissionais é o de Escola Promotora de Saúde (EPS). Este conceito é caracterizado pela saúde biopsicossocial de todos os envolvidos em uma escola, isto é, profissionais, alunos e a

comunidade em seu entorno. Portanto, um dos principais pilares é a saúde não apenas física, mas também emocional e relacional.

Amostra

Para o presente estudo foram usadas 10 escolas dos municípios de São Bernardo do Campo e Baruei, na Grande São Paulo. Contamos com profissionais professores, gestores e alguns funcionários de apoio. Foram realizados três encontros quinzenais em cada escola sendo que todos encerravam-se com o recurso do objeto intermediário.

Procedimentos

O primeiro encontro – objeto intermediário: pérola. Objetivo: melhoria das relações pessoais e profissionais dos participantes do grupo através do reconhecimento mútuo das competências de si e dos outros. Usa-se da metáfora sobre a capacidade da ostra em produzir uma pérola quando sente dor pela entrada de um elemento estranho em sua concha. Cada participante pensa em silêncio sobre suas próprias forças internas, e desenvolvimento de suas competências profissionais, e em seguida, usando a pérola que distribuímos como objeto intermediário, troca com pelo menos três outros profissionais o que acredita ser a maior competência destes companheiros de trabalho. O exercício leva a reflexão da importância de reconhecimento profissional e pessoal.

Segundo encontro – objeto intermediário: um mini pingente em forma de pé. Objetivo: se co-responsabilizar por um plano de ação. A ação realizada (procurar uma pessoa do grupo e contar seu plano de ação) auxilia na concretização da proposta, que na medida que é compartilhada com outra pessoa adquire força dentro do próprio indivíduo.

Terceiro encontro – objeto intermediário: marcador de livros com a frase já impressa "É se colocando no lugar do outro que o entende e é retornando ao seu, que o ajuda". A tarefa era de escolher uma nova frase para escrever no verso do marcador e escolhe alguém do grupo para entregar a frase. Evidencia um momento que aproveitam parar colocar seus próprios valores de forma mais espontânea.

Resultados

Através destas atividades os profissionais envolvidos puderam entrar em contato uns com os outros e a comunicação fluiu com facilidade e organização como retrata Rojas Bermudez (1997). Não foi pesquisado e não levantou-se dados sobre a relação grupal, e o status sociométrico como indicam alguns autores como Kipper (2006), mas assim como o conceito de relacionamento interpessoal foi melhor compreendido, as relações saíram mais fortalecidas, incluindo uma melhoria da auto–estima dos profissionais ao receberem feedbacks positivos dos seus parceiros de trabalho.

O primeiro encontro com a atividade da perola foi o mais marcante para todas as escolas, de acordo com os relatos dos participantes nos encontro seguintes, que sempre se referiam a este momento como marcante provocando reflexões posteriores, a ponto de relataram o uso da mesma atividade com outros grupos em outros contextos, como por exemplo uma professora que usou com seus adolescentes e gestores que replicaram em outros grupos de professores. Foi relatado por uma das gestoras que a saúde do grupo havia de fato melhorado e este era um tópico no qual elas iriam se atentar com maior frequência no cotidiano da escola. Com um grupo de profissionais mais tenso, a pérola foi utilizada em sala de aula por uma das professoras mostrando o quanto foi significante para ela que incorporou o método. Porém, em grupos em inicio de constituição o trabalho também foi considerado um marco, pois abriu a possibilidade para um bom começo de convívio e de integração. Vários dos grupos usaram da palavra "oportunidade" para descrever a sensação que tiveram.

O ponto principal da segunda atividade foi assumir em palavras diante de sua equipe sua responsabilidade e seu desejo de participação. Trata-se do compromisso com suas atitudes e não as do próximo.

Na terceira atividade o fato de pensar a frase do marcador foi considerado importante, pois se relembra outros momentos que vivenciaram a inversão de papéis. O espaço para novas frases com valores pessoais proporcionou um momento de entrega e de abertura de suas próprias crenças, como doação de si mesmo para o grupo, o compartilhar.

Discussão e conclusão

Realizamos os encontros sempre com as mesmas propostas, no entanto, cada escola deu mais ênfase a determinados temas e se comportou de diferentes maneiras, assim como a metodologia propõe. Assim como como dizia J. L. Moreno, cada resposta provocou outras centenas de perguntas então as conversas abriram portas para inúmeras reflexões.

Como dito por Monteiro (2014), o trabalho de uma equipe não pode se restringir ao âmbito individual, deve-se analisar como o grupo constrói e se interrelaciona, ou seja, as intervenções planejadas para estas deve-se focar neste mérito. Este trabalho é então, como explicado acima, facilitado por métodos psicodramáticos que proporcionam a coesão grupal (Monteiro, 2014). O trabalho nas organizações ocorre em grupo e requer "adequada integração da interdependência instrumental e relacional pela sua natureza grupal" (Laneiro, 2011, p.16).

Porém, neste caminho também nos encontramos com mais um fator que influencía no fazer do professor que é o social. Neste momento, encaixam-se o peso da profissão de educador em questões mais abrangentes que apenas o lecionar, como por exemplo o salário e o reconhecimento. Ganson (2011) estudando o conflito nas organizações discute os vários contextos dos conflitos e enfatiza as habilidades individuais, as capacidades organizacionais e os mecanismos inter-organizacionais. Três questões são orientadoras: avaliar o nível dos conflitos; como melhorar e como avaliar. Quanto mais enfoque se der às questões sociais, melhores são os frutos colhidos nas questões empresariais. Ou seja, a intersetorialidade dentro das empresas também é importante para a resolução de conflitos, não podendo se restringir ao âmbito individual ou grupal e deve ampliar o foco para o contexto social, criando um ambiente de paz e pacificador.

A relevância desta análise e cuidado com pontos que influenciam na saúde do profissional é objetivamente o fato de haver uma intervenção que possa não apenas melhorar a saúde do trabalhador, mas também desenvolver um ambiente mais promotor de saúde assim como a EPS descreve. Um educador é visto como o criador das bases para o desenvolvimento humano, e este deve estar num ambiente em que possa compartilhar deste desenvolvimento saudável para assim, consequentemente, conseguir transmitir isto a seus alunos. Este trabalho revela que possibilitando o espaço, que estes

profissionais raramente tem, é possível se reconhecer no grupo e por ele ser reconhecido, o que proporciona a sensação de pertença e, com o decorrer disso, acreditamos proporcionar mais saúde para o ambiente.

Referências

Drummond, J., & Souza, A. C. (2008). *Sociodrama nas organizações*. São Paulo: Ed. Ágora.

Ganson, B. (2011). Business and conflict prevention: towards a framework for action, Geneva Peacebuilding Plataform.

Kipper , D. A., & Shemer , H. (2006). The Revised Spontaneity Assessment Inventory (SAI): Spontaneity, Well-Being, and Stress. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry*, 59, 127-136.

Laneiro, T. (2011). *Climas organizacionais autentizóicos, estratégias de coping, equipas de elevado desempenho e experiência óptima* (Doctor thesis, Universidade do Algarve, Algarve, Portugal). Retrieved from http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/228/1/Tese%20Doutoramento%20Tito%20Laneiro%2019_12_11%20(1).pdf.

Larios, C. M. (2013). Teoría y técnica del psicodrama, *Revista Cuatrimestral de Psicologia*, 31(3). ISSN 19896441.Larocca, L. M., & Marques, V. R. B. (2010) Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). *Interface*, 14(35), 753-766.

Martins, F. S. (2005). Mobilização das pessoas para a mudança Organizacional possibilitada pelo Psicodrama (Doctoral thesis, Universidade Federal de Santa Catarina programa de pós-graduação em engenharia de produção, Santa Catarina, Brasil). Retrieved from https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/102468/224409.pdf?sequence=1

Monteiro, R. F. (2014). Preparo para a ação dramática: aquecimento. In Wechsler, M. P. F., Monteiro, R. F. (orgs), *Psicodrama em espaços públicos: práticas e reflexões* (pp. 115-123). São Paulo: Editora Ágora.

Moreno, J. L (1997). *Psicodrama.* São Paulo: Editora Cultrix.

Moreno, J. L (2008). Quem sobreviverá?: Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama. São Paulo: Daimon.

Organização Pan-Americana as Saúde (OPA), Organização Mundial da Saúde (OMS) (2001). Retrieved from <http://www.paho.org/portuguese/gov/cd/cd43_14-p.pdf> , Washington, D.C.: Estados Unidos da América.

Rojas Bermúdez, J. (1997). Teorías y técnicas psicodramá- ticas. Barcelona: Paidós.

ESCALA ESCOLA PROMOTORA DE SAÚDE (EEPS): UM ESTUDO PRELIMINAR

Andreia Cláudia de Souza- Universidade Autônoma de Lisboa
Tito Laneiro- Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Tânia Fator - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

RESUMO

A Escola Promotora de Saúde (EPS) é aquela que promove a saúde dos atores sociais envolvidos em seu entorno e que considera o indivíduo como um ser bio-psico-social. Este conceito e sua prática vem se globalizando através da Organização Mundial de Saúde, e no Brasil aparece em toda a documentação como base da Educação Brasileira. No entanto, entre a lei e a realidade surgem as diferenças e aparece a falta de internalização do conceito de promoção de saúde por parte dos profissionais da educação. A partir desta problemática foi construída uma escala (Escala Escola Promotora de Saúde – EEPS) para avaliar o nível de percepção da promoção de saúde nas escolas por parte dos profissionais da educação. Com a construção das dimensões necessárias para uma EPS a amostra de validação da EEPS foi desenvolvida. Iniciou com 89 itens, e 10 fatores; e foi reduzida para 52 itens, em 4 fatores. A escala contém dimensões objetivas e subjetivas que podem ser trabalhadas avaliadas e refletidas, em conjunto com o grupo, e desta maneira, um plano de ação é elaborado para promover os projetos necessários e, em consequência, a promoção geral da saúde dos envolvidos e dos demais. Refletir o conceito de saúde e doença, e o conceito de Escola Promotora de Saúde no grupo de profissionais, pode gerar mudanças no todo, e a escala facilita o desenvolvimento de estratégias de implantação e aperfeiçoamento da Escola Promotora de Saúde.

Introdução

É de total relevância para a Psicologia da Saúde, em especial a Promoção de Saúde, desenvolver instrumentos, dar suporte técnico e humano para quem se coloca na linha de frente dos projetos. A partir da aplicação de uma escala, a avaliação do nível de promoção de saúde de uma 'Escola Promotora de Saúde' (doravante chamado de: EPS), questões podem ser refletidas dando oportunidade a todos os envolvidos para esclarecer valores, rever comportamentos, encontrar novas saídas mais saudáveis e praticar novas atitudes em colaboração com os demais. Tudo isso visando melhoria em suas vidas pessoais e escolar e promovendo a saúde dos atores sociais que os circundam.

Em continuidade ao trabalho de Souza (2008) tomamos como partida para o estudo as entrevistas realizadas no ano de 2007 (Escola Promotora de Saúde: um estudo com profissionais), dissertação de mestrado da autora. Neste estudo pesquisou-se o que a escola entende como promoção de saúde, e como se percebe atuando com a

comunidade escolar. Concluiu-se que há muito a se oferecer com a ciência e a prática da psicologia, na implantação e efetivação do conceito EPS.

O conceito EPS pede a participação da escola organizada, em seu entorno. Os profissionais ainda não entendem o conceito, e a comunidade, sempre que convidada à participação, oferece resistências desde a entrada de pesquisadores até o desenvolvimento de projetos. A entrada da Escala é mais facilmente aceita do que as entrevistas abertas.

No contexto desta investigação tomamos como referência do conceito EPS, a seguinte delimitação conceitual dos grupos em questão. A EPS em sua totalidade, contempla a comunidade como um todo, e dentro deste grupo destacam-se dois em especial: o de profissionais que atuam diretamente na escola e o dos alunos que a frequentam. É preciso esclarecer que a comunidade escolar é composta pelas pessoas que vivem em seu entorno, ou seja, inclui os não alunos e os não profissionais. Portanto, para poder avaliar o grau de promoção de saúde de uma comunidade escolar é preciso avaliar pelo menos três diferentes grupos de atores sociais: os profissionais que trabalham na escola; os alunos que a frequentam e a comunidade em torno da estrutura escolar. Escolhemos portanto iniciar a construção da escala com os profissionais, pressupondo a motivação que podem gerar no restante do grupo. Apesar de uma escola partir da necessidade de uma comunidade e se manter através dela e dos alunos, o grupo de profissionais pode partir do conhecimento teórico e prático interferindo nas mudanças necessárias para a quebra de paradigmas. Isto é, os profissionais exercem influência sobre os alunos, que exercem influência sobre sua comunidade, tanto quanto o inverso.

Após a construção da escala, dimensões objetivas e subjetivas podem ser trabalhadas, avaliadas e refletidas em conjunto com o grupo. Um plano de ação é construído para promover os projetos necessários e em consequência a promoção geral da saúde dos envolvidos. Sistemicamente, as mudanças que conseguirmos no grupo de profissionais pode gerar mudanças no todo.

Desenvolvimento

A Psicologia da Saúde ainda hoje enfrenta o próprio mal que combate. Como Witter (2008) pesquisou internacionalmente, os trabalhos publicados, não apresentam

diferenças significativas entre estudos sobre saúde e sobre doença, e no Brasil, a doença continua sendo o foco dos nossos estudos. Apenas o sujeito adoecido na dimensão física/biológica é reconhecido como usuário do sistema de atendimento de saúde" (Souza, 2008). Encontramos dificuldade em reconhecer o espaço das emoções nos corpos e nas relações.

Uma referência que nos serve de base é Ribeiro (2000) com os três níveis de atuação na Saúde: primário – tratamento de doenças; secundário – prevenção de doenças; e terciário – promoção de saúde. Um modelo mais próximo do que se chama hoje de ecológico, privilegia além da prevenção, a promoção da saúde. A saúde deve ser um recurso utilizado pelo indivíduo em seu cotidiano e não um fim em si. No entanto, para se alcançar o terceiro nível, de promoção, haverá também a necessidade de se diagnosticar e encaminhar pessoas a tratamento de doenças; ou ainda, trabalhar a prevenção antes de se pensar em melhoria na qualidade de vida (Souza, 2012).

Do ponto de vista da Organização Pan-americana de Saúde (OPS, 2001) para a implementação da promoção da saúde nas escolas é preciso uma educação com enfoque integral. Alguns autores vêm se debruçando sobre o conceito Rocha, Marcelo e Pereira, (2002); Harada, (2000, 2007); Figueiredo, Machado e Abreu (2010); Cordeiro (2008); Mello, Moysés e Moysés (2010); Moura, Lourinho, Valdês, Frota e Catrib (2007); Gomes, (2009); Cardoso, Reis, e Iervolino, (2008); Santos e Bógus (2007) Carvalho e Santana (2010); Barreto (2008); Guimarães (2009); Faria e Carvalho (2004); Viana (2007); Assis, D. B. (2011); Catalán (2013), Rodriguez, (2007), entre outros que estão apresentando resultados parciais de projetos, pesquisas, e estudos de caso das propostas EPS.

A escala desenvolvida por nós pretende auxiliar no diagnóstico inicial da escola como propiciadora de saúde ou possível desencadeadora de processos adoecidos (nos alunos, profissionais e/ou comunidade). Em seguida procuramos junto aos atores sociais envolvidos desenvolver o grupo e alcançar melhorias. Neste sentido o possível diagnóstico também pode entender que outros profissionais são necessários para este intercambio de entendimentos e propostas práticas de desenvolvimento.

O Conceito EPS e a visão brasileira do tema

Assim como nas instituições formais de tratamento da saúde, a saúde escolar inicia-se com o sanitarismo, isto é, o foco é a salubridade do ambiente escolar. Com o desenvolvimento técnico-científico a mudança de paradigma vem sendo incorporada aos poucos, passando a focar a promoção de saúde como proposta desde a Carta de Ottawa (PAHO, 1986, 2007).

O caráter multidisciplinar, e a incessante busca de uma perspectiva transdisciplinar, aparece em diversos documentos da Psicologia da Saúde (Souza, 2008) valorizando a promoção da saúde na educação, assim como, em ambientes organizacionais e sociais, trabalhando o desenvolvimento humano, e por consequência a sociedade.

Em 2006, inicia-se no Brasil com o I Seminário sobre a Política Nacional da Promoção de Saúde a inclusão das Escolas Promotoras de Saúde e foi crescendo com uma "política transversal, integrada e setorial, construindo redes de compromisso e co-responsabilidade empenhadas na melhoria da qualidade de vida da população" (Brasil, 2009, p.16).

Qualquer profissional deve entender seus limites e interesses profissionais, sem perder a noção do todo. Não há como trabalhar com a saúde sendo um profissional focado apenas no tratamento médico. É preciso entender o ser humano como um ser bio, psico, social, espiritual e até mesmo entender outras ciências que trabalham e estudam os objetos ou a natureza humana. Para melhorar a qualidade de vida de uma população precisamos da transdisciplinaridade; o ensino, a administração, a pesquisa médica, a política, e tantas outras que interferem no nosso cotidiano, e nos fortalecem ou enfraquecem.

Assim, a Promoção de Saúde procura ter uma visão interdisciplinar e de diálogo democrático e participativo, ultrapassando a área da saúde. Com estas mudanças na visão geral da saúde chegamos ao contexto escolar. Apesar destes conceitos aparecerem em toda a documentação brasileira, ainda mostra-se pouco conhecido por aqueles que deveriam ser um dos principais usuários do conceito (Souza, 2008), os profissionais da educação.

É premente a mudança no modelo de atenção à saúde, de gestão e processo de trabalho, aumentando o grau de responsabilidade de todos (Fundação de apoio à

pesquisa, 2006). Consideramos importante também na educação, que educadores assumam a participação no desenvolvimento saudável de seus alunos, assim como a equipe pedagógica e os profissionais em geral envolvidos na escola se percebam responsáveis pela saúde global dos envolvidos.

O primeiro projeto de EPS no Brasil foi desenvolvido pelo Pediatra Dr. Harada no município de Embu – SP. Este movimento não se iniciou na educação, mas dos estudos da medicina, na Sociedade Brasileira de Pediatria, o interesse e a constatação da importância da educação na saúde coletiva; partindo de conceitos e práticas higienistas e assistencialistas para uma visão integral e interdisciplinar do individuo (Harada, 2000). E em seu trabalho salienta a importância do contexto comunitário, social e político.

No Brasil o esforço pela transdisciplinaridade vem com a criação dos Temas transversais, mas a mudança da educação conteudísta para uma educação construtivista e transdisciplinar se apresenta mais como teoria do que como prática.

Outra questão significativa para se considerar uma escola como aquela que promove a saúde, é se ela desenvolve alunos e profissionais críticos, com valores pessoais e sociais que possam ser respeitados e discutidos, e não uma escola que impõem seus próprios paradigmas sem reflexão. Dada a singularidade da percepção de cada individuo sobre saúde e doença, e os paradigmas que a sustentam, podemos considerar que a rede intrincada pelas relações pessoais dentro da escola formam uma nova concepção, que pode se desenvolver em promotora de saúde e/ou manutenção das condições adoecidas de uma sociedade.

Encontramos na literatura científica brasileira diversos programas de desenvolvimento em promoção de saúde nas escolas que atendem e discutem parcialmente requisitos da EPS. Como Mello; Moysés & Moysés (2010) que discutem as mudanças na formação profissional; Santos e Bógus (2007) comprovam em sua amostra o que temos como senso comum de que “há predominância de uma concepção especialista, ou seja, o professor de Ciências é considerado o mais habilitado a desenvolver práticas de educação em saúde”; Cardoso, Reis, e Iervolino (2008) consideram a necessidade imediata de um processo de educação permanente, para que os professores possam ampliar seus conceitos de saúde e trabalhar com os princípios da Escola Promotora de Saúde; diversos outros autores que discutem com o foco no

professor e na investigação sobre conceito de saúde (Carvalho e Santana, 2010), e outros que contam pequenos projetos de promoção de saúde (Souza, 2008).

Sobre a intersetorialidade nas práticas educacionais Moysés; Moysés e Krempel (2004) avaliaram o processo de construção de políticas públicas de promoção de saúde na cidade de Curitiba, assim como o projeto de Escolas Promotoras de Saúde implantado pela Secretaria de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro salientando a importância da intersetorialidade e das parcerias realizadas (Rio de Janeiro, 2012; Silva & Pantoja, 2009).

Desta forma, e para sintetizar os requisitos da EPS, foi construída a tabela a seguir:

Quadro 1 – Quesitos de uma EPS

	Fator	O que é esperado de uma EPS
1	Quanto ao entendimento dos componentes do conceito	A promoção de saúde deve ser entendida como aplicada a todos os atores envolvidos considerando o ser bio-psico-social-espiritual
2	Quanto ao envolvimento dos Profissionais	Que todo e qualquer profissional possa criar e liderar um projeto de acordo com suas habilidades e competências, se sentindo corresponsável
3	Quanto a estrutura/ tempo	A escola particular ou pública deve oferecer estrutura adequada para desenvolvimento dos projetos
		Os projetos devem atender às suas necessidades especificas de duração, havendo projetos de curta, média e longa duração.
4	Quanto ao envolvimento das diversas disciplinas	Todas as disciplinas e temas transversais devem participar de projetos multi/inter/transdisciplinares
5	Quanto ao envolvimento dos setores	Juntos os setores internos ou externos da escola devem iniciar e desenvolver projetos adequados para a comunidade.
6	Quanto ao envolvimento da comunidade	A comunidade tem direito a conhecimento e participação dos projetos desenvolvidos pela escola
7	Quanto aos projetos	Todas as disciplinas, ciências e demandas especificas devem ter projetos adequados para suas necessidades
8	Quanto as motivações e gratificações dos profissionais	O trabalho em equipe deve ter profissionais motivados
		O profissional precisa se sentir gratificado e inserido nos projetos

9	Quanto aos registros realizados	Todo projeto deve ser registrado com indicadores que possam receber acompanhamento para sua efetividade
		Os trabalhos devem ser transformados em publicações para que sirvam de estímulos para outros usuários e promovam saúde
10	Quanto as dificuldades encontradas	Os profissionais precisam encontrar motivação pessoal e suporte para enfrentar as dificuldades

Conclusões

Considerando o Projeto integralmente, sua pertinência está no desenvolvimento de uma proposta prática, que integre a teoria vastamente discutida pela comunidade científica nas últimas décadas sobre a Promoção de Saúde nas escolas e sua prática.

A proposta de transdisciplinaridade não é uma proposta simples, mas que envolve a complexidade de um trabalho que visa a melhoria de vida dos seres humanos em uma sociedade organizada. Promover saúde não se trata de manter-se saudável ou em ausência de doenças e/ou intercorrências cotidianas. Promover saúde é alcançar o melhor grau de saúde para si e para os outros; é divulgar meios de se viver melhor do ponto de vista biológico, psicológico, social e espiritual.

Com esta escala pretende-se a divulgação destes meios de melhoria da saúde integral partindo de um grupo específico, o grupo de profissionais de uma escola. O objetivo da escala é o de possibilitar o diagnóstico inicial para outras intervenções e assim como a EPS registra, comunica e divulga suas conquistas e dificuldades, a escala servirá para contribuir com este fim.

A Escola Promotora de Saúde não é uma avaliação do individuo, não considera um grupo de profissionais promotores de saúde, mas deve refletir uma conceituação grupal com valores, crenças e ações próprias daquela escola, e que se propaga por sua comunidade.

Ficha Técnica: Escala Escola Promotora de Saúde – EEPS. Administração individual ou coletiva; Duração de 10 a 15 minutos; População: Professores e profissionais da educação; Objetivo: Medir a percepção do nível de promoção de saúde; Padronização com Notas percentuais e Grupos normativos: Nível de escolaridade; idade; tempo de profissão; escola pública ou privada.

Uma das vantagens desta escala é a de levar pouco tempo estimado de resposta e considerar os resultados do ponto de vista individual, assim como do ponto de vista coletivo da escola. Pode ser avaliado o nível do profissional, o cenário de cada escola e com a aplicação continua, o cenário nacional.

A partir da discussão e grande redução das questões utilizou-se uma primeira amostra para a análise fatorial utilizando o programa SPSS (*software* estatístico). A análise teve como objetivo testar a estrutura empírica do instrumento por meio de modelagem por equações estruturais. Os resultados das análises sugeriram re-especificações do primeiro modelo. Desta forma, concluiu-se com a necessidade de um reagrupamento diferente do proposto inicialmente. Entretanto, a proposta conceitual de impacto do treinamento no trabalho foi corroborada.

O Alpha de Cronbach atingiu 0,955 considerando o instrumento altamente confiável para os 52 itens. O valor de CMIN=2800.759 resulta num rácio CMIN/df=2800.759/1246= 2.248 que, sendo abaixo de 5, é considerado um bom valor para Arbuckle (2007). Este autor refere que bons indicadores neste rácio variam entre 2 e 5.

Os valores obtidos para os índices CFI=.702, NFI=.575 e TLI=.670 indicam que este modelo ainda necessita de ajuste (Arbuckle, 2007; Weston & Gore, 2006).
O valor de RMSEA=.069 está perto do limite máximo de .06 de Weston e Gore (2006) e abaixo do de .08 referido por Arbuckle (2007). O valor referido encontra-se com intervalo de confiança de 90% .065-.072.

Os valores de Holter 0.5=125 e Holter 0.1=129 não atingem um valor de 200 ou superior, que indicariam um bom ajuste do modelo (Arbuckle, 2007).

Os quatro fatores resultantes da escala foram: Fator 1 – Projetos; Fator 2 – Reconhecimento e Realização; Fator 3 – Comunidade e Intersetorialidade e Fator 4 –

Conceito de saúde

Neste momento a escala está sendo aplicada em escolas escolhidas por conveniência, para análise do comportamento da escala no âmbito grupal, os resultados dos quatro fatores e inter-relação entre eles. O que podemos adiantar dos resultados é que os profissionais quando discutem o assunto, se percebem e refletem a importância do seu papel como promotores de saúde, mesmo que ainda tenham dificuldades em

perceberem o quanto influenciam a própria comunidade em seu desenvolvimento. Refletir o conceito de saúde e doença e o conceito de Escola Promotora de Saúde no grupo de profissionais pode gerar mudanças no todo, e a escala facilita o desenvolvimento de estratégias de implantação e aperfeiçoamento da Escola Promotora de Saúde.

Referências

Assis, D. B. (2011). Da Promoção da saúde a Escola Promotora de Saúde: Pespectivas e Realidades. Educação Física. Buscando a excelência pedagógica nos dias de hoje. Secretaria Municipal de Educação. Semana de capacitação.

Barreto, R. F. (2008). *Saúde na Escola: Análise dos Conhecimentos e Práticas sobre Saúde Escolar dos Professores da Rede Municipal de Fortaleza.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil.

Brasil. (2009). Introdução. *I Seminário Política Nacional da Promoção da Saúde* (252 p.). Biblioteca Virtual em saúde do Ministério da Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/anais_seminario_pnps.pdf , Brasilia, Brasil.

Brasil. Ministério da Saúde (2002). Política Nacional de Promoção da Saúde (Documento para discussão) Brasília. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_prom_saude.pdf

Cardoso, V., Reis, A. P. & Iervolino, S. A. (2008). Escola Promotora de Saúde. Pesquisa original research. *Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Hum*ano. 2008; 18(2): 107-115

Carvalho, D. B. & Santana, J. M. (2010). *A Escola Promotora de Saúde: o estado da arte e o mental na saúde.* www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/.../GT_10_02_2010.pdf Piauí, Brasil.

Catalán, G. V. (2001) La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Espanhola Salud Publica* , 75(6), 505-516. Retrieved from http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272001000600003&lng=es.

Cordeiro, J. C. (2008). *A promoção da saúde e a estratégia de cidades saudáveis: um estudo de caso no Recife.* Tese de Doutorado, Centro de Pesquisas Aggeu, Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Pernambuco, Brasil.

Faria, H. A. e Carvalho, G. S. (2004). Escolas promotoras de saúde: factores críticos para o sucesso da parceria escola-centro de saúde. *Revista portuguesa de saúde pública, vol. 22, n.o 2* — julho/dezembro 2004, Portugal.

Figueiredo, T. A., Machado, V. L. T. & Abreu, M. M. S. (2010). A saúde na escola: um breve resgate histórico. *Ciência e Saúde Coletiva* ISSN (Versión impresa): 1413-8123 Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Vol. 15, Núm. 2, marzo, pp. 397-402

Fundação de apoio à pesquisa. Núcleo de estudos da saúde do Tocantins (2006). Estudo sobre o processo de gestão integrada da Estratégia Escolas Promotoras de Saúde do Tocantins.

Gomes, J. P.(2009). As Escolas Promotoras de Saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 84-91, jan./abr.

Guimarães, C. P. A. (2009). Educação física escolar e promoção da saúde: uma pesquisa participante. *Universidade São Judas Tadeu, programa de pós-graduação stricto-sensu, mestrado em Educação Física*, São Paulo, 159f.

Hahn, R. (1996). *Sickness and Health: an anthropological perspective*. USA: Yale Uni. Press.

Harada, J. (2007). Introdução in: Harada, J. Et al *Cadernos de Escolas Promotoras de Saúde. Sociedade Brasileira de Pediatria*. Departamento Científico de Saúde Escolar. Disponível em: <www.sbp.com.br/img/cadernosbpfinal.pdf>

Heleno, M. G. V., Vizzoto, M. M. & Bonfim, T. E. (2007). Da cura à Psicohigiene: A importância compreensão da eficácia adaptativa em psicologia da saúde. In: *Psicologia da saúde*, Universidade Metodista de São Paulo, cap.10 p. 196, São Paulo, Brasil.

Mello, A. L. S. F., Moysés, S. T. & Moysés, S. J. (2010). A universidade promotora de saúde e as mudanças na formação profissional. Recebido em 03/08/2008. Aprovado em 27/07/2009 Interface-Comunicação, 2010;14(34): 638-92

Moura, J. B. V. S., Lourinho, L. A., Valdês, T. M., Frota, M. A. & Catrib, A. M. F. (2007, junho). Perspectiva da epistemologia histórica e a escola promotora de saúde. *Hist. Cienc.saude-Manguinhos* v. 14 n.2 abril. Rio de Janeiro, Brasil.

Moysés, S. J., Moysés, S. T. & Krempel, M. C. (2004). Avaliando o processo de construção de políticas públicas de promoção de saúde: a experiência de Curitiba. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(3):627-641, Rio de Janeiro, Brasil.

OPS (Organización Panamericana de la Salud) (2001). *Sobre escuelas promotoras dela salud.* Disponível em: <URL: http://1 65.158.1.11 0/spanishlhpp/ hs about.htm [2001 jun 13].

PAHO. (1986). CARTA de Ottawa para La Promoción de La Salud: Primera Conferencia sobre La promoción de La Salud.

PAHO. (2007). *Carta de Ottawa*. Disponível em: <http://www.paho.org/Spanish/hpp/ottawacharterSp.pdf>

Ribeiro, M. S., Alves, M. J. M., Silva, P. M., Vieira, E. M. M. (2008, abr/jun). Concordância diagnostica entre profissionais dos níveis primário e secundário na atenção a saúde mental. *Revista de Atenção Primária à Saúde*, v. 11, n. 2, p. 126-135, http://www.aps.ufjf.br/index.php/aps/article/view/251/92

Ribeiro, J. L. P. (2000). *Psicologia e Saúde*. Lisboa, ISPA.

Rio de Janeiro. (2012). Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/web/smsdc/exibeconteudo?article-id=138952

Rocha, D. G., Marcelo, V. C. & Pereira, I. M. T. B. (2002, jan/jul). Escola promotora da saúde: uma construção interdisciplinar e intersetorial. *Revista brasileira do crescimento e desenvolvimento humano*; 12(1):57 63, São Paulo, Brasil.

Rodríguez, C. A. C. (2007). Estrategia metodológica para desenrrollar la promoción de la salud en lãs escuelas cubanas. Ministerio de Educación *Revista Cubana de Salud* Pública v.33 n.2 abr.-jun 2007 ISSN 0864-3466 Ciudad de La Habana, Cuba.

Santos, K. F. & Bógus C. M. (2007). A percepção de educadores sobre a escola promotora de saúde: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano* 17(3): 123-133, São Paulo, Brasil.

Silva, C. S. & Pantoja, A. F. (2009). Contribuições da avaliação na identificação de efetividade da promoção da saúde na escola no município do Rio de Janeiro. *B. Téc. Senac:* a R. Educ. , v. 35, n.2, maio/ago. Prof., Rio de Janeiro, Brasil.

Silva, Z. P. (2006). *Estudo sobre o processo de gestão integrada da Estratégia Escolas Promotoras de Saúde do Tocantins* Tocantins, Fundação de Apoio a Pesquisa Executores: Núcleo de Estudos da Saúde do Tocantins NEST- UFT, Secretaria Estadual de Saúde – SESAU, Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC.

Souza, A. C. (2008). *Programas de escola promotora de saúde: um estudo com profissionais*. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil.

Souza, A. C. (2012, Junho). Organizações Promotoras de Saúde: Um novo tempo. *Artigo apresentado no 18º Congresso Brasileiro de Psicodrama*, Distrito Federal, Brasília, Brasil.

Spink, M. J. P. & Matta, G. C. (2006). A Prática profissional Psi na Saúde Pública: configurações históricas e desafios contemporâneos. In: Spink, Mary Jane Paris (org.) *A Psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica.* Casa do Psicólogo, São Paulo, Brasil.

Viana, I. C. (2007). *O Projecto Curricular de Turma na mudança das práticas do Ensino Básico. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas*. Tese de Doutorado, Braga: Universidade do Minho, Portugal.

Witter, G. P. (2008, outubro - dezembro). Psicologia da saúde e produção científica. *Estudos de Psicologia I* , 25(4) I 577-584

MEMÓRIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE REFLEXIVA

Andréia Maria de Lima Assunção – UFMT
Ruzia Chaouchar dos Santos – UFMT

RESUMO
O presente trabalho, oriundo da disciplina Tópicos Especiais em Psicologia Social e Educação (Curso de Psicologia/ UFMT), propõe uma análise reflexiva do filme Narradores de Javé (2003), dirigido por Eliane Caffé, pois compreende a importância de produções cinematográficas como uma via de acesso a diferentes contextos sociais, incitando discussões que abarquem demandas específicas, tais como a experiência de desocupação retratada. Durante a graduação, as possibilidades de experiências de estágio são limitadas, as disciplinas são escassas e, quando existem, possuem carga horária em campo restrita. Diante disso, este trabalho tem como objetivo realizar uma análise reflexiva acerca do referido filme, a partir das contribuições da Psicologia Social acerca dos processos de enraizamento e desenraizamento, participação social e memória propostos por Bosi (1994; 2003). Neste sentido, a análise possibilitou evidenciar os aspectos que demarcam a identidade social dos moradores do vilarejo no qual a narrativa se desenrola, como a cultura da oralidade propagada por seus habitantes ao longo de gerações e que foi demonstrada nos momentos em que os personagens contavam a história do surgimento da cidade.
Palavras-chave: Psicologia social; educação; formação profissional; atuação.

O contexto retratado no filme “Narradores de Javé” configurou-se enquanto uma estratégia essencial para a realização de uma análise reflexiva agregando a experiência de desocupação apresentada e o referencial teórico lecionados na disciplina intitulada Tópicos Especiais em Psicologia Social e Educação, pertinente ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

A obra retrata uma trama ficcional ocorrida na cidadezinha chamada Vale de Javé e revela as dificuldades encontradas por seus moradores ao depararem-se com a notícia da construção de uma barragem na região, que inundaria toda a cidade. Ao serem notificados desta decisão, em um ato de desocupação, os habitantes da comunidade foram pressionados a deixar o local onde vivem e que firmaram suas raízes, local em que as gerações destas famílias pertenceram e constituíram suas noções de pertencimento, participação e identidade social.

O relato das histórias narradas pelos personagens continha em seu enredo a presença dos objetos biográficos que demarcam concretamente a identidade social e a

memória local, sendo também, estes, os fatores que viabilizam os processos de enraizamento e de participação social dos personagens, pois aquele seria o local onde viveram seus antepassados, a terra de trabalho, dos festejos, de sociabilidade, dos cultos à religiosidade, isto é, de um forte sentimento de pertencimento.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar reflexivamente as cenas do referido filme, no intuito de auxiliar a compreensão dos conceitos e contribuições teóricas estudados na disciplina; além disso, busca-se a partir deste trabalho, demonstrar o potencial de obras cinematográficas como uma estratégia possível para o contato com demandas específicas que não são exploradas durante a graduação, podendo ainda auxiliar e incentivar processos de elaboração de formas de atuação e intervenção em situações específicas.

Método

Os procedimentos adotados para a realização do presente trabalho, compreende a análise reflexiva das cenas retratadas na obra cinematográfica intitulada "Narradores de Javé", a partir das contribuições teóricas de Bosi (1994; 2003).

Neste sentido, primeiramente o filme foi analisado com o objetivo de compreender a trama vivenciada pelos personagens, com vistas a identificar possíveis correlações com o referencial teórico.

Este momento possibilitou que fossem identificadas as cenas e acontecimentos a serem considerados representativos do conjunto de temáticas abordadas pelo filme em questão, sendo este um fator que colaborou para a sistematização dessas informações e, futuramente, para a realização da análise compreensiva e reflexiva dessas informações em conjunto com o referencial teórico adotado.

Resultados e discussões

Em nome de um progresso alheio à grupos específicos como os moradores do Vale de Javé, o filme retrata o drama de uma comunidade invisibilizada que busca encontrar estratégias válidas, aos olhos das autoridades, que reafirmem a importância histórica do vilarejo. Para tanto, precisam escrever um "dossiê científico" que registre a história local e justifique o seu tombamento enquanto patrimônio socialmente relevante.

Pelo fato de a população ter, em sua maioria, habitantes analfabetos ou que não dominavam completamente a escrita e a leitura, Antônio Biá, apesar de controvérsias, foi convocado para esta tarefa, inclusive como uma forma de se redimir pelos erros que havia cometido na época em trabalhava no cartório. Nesta ocasião, para que não perdesse o emprego dada o fluxo mínimo de correspondências, Antônio encontra uma estratégia para movimentar a chegada e saída de cartas da cidade. Este personagem passou a escrever cartas para a circunvizinhança do Vale de Javé narrando histórias, que foram interpretadas como caluniosas, sobre a vida das pessoas que ali moravam, ocasionando intrigas e repúdio de sua presença naquele local.

Com estas cartas Biá evidenciou suas habilidades com a escrita e a criatividade para narrar, o que incentivou a população a confiar à ele a responsabilidade pela salvação do povo da inundação, pois de acordo com as expectativas dos morados, o documento que este personagem escreveria teria a capacidade de barrar a construção da usina hidrelétrica que havia sido anunciada pelas autoridades da região. A justificativa para esta obra seria a de que traria o progresso para a maioria das pessoas, porém neste grupo não necessariamente estavam inclusos os moradores de Javé.

Para evitar que esta construção, a saída encontrada seria a de tornar Vale de Javé um patrimônio histórico, legitimado pelo tombamento do vilarejo. Todavia, era necessário que a importância deste local fosse provada "cientificamente" por um dossiê que deveria conter as riquezas da região, de modo que estas seriam responsáveis por provar a importância de sua conservação.

Inicialmente, os moradores foram acometidos pelo seguinte questionamento: o que pode ser importante na cidade a ponto de ser eternizado e tornado patrimônio histórico por intermédio de um dossiê? Após algumas reflexões, perceberam que a riqueza do vilarejo de Javé era constituída pelos fatos históricos relatados pelos habitante ao longo dos anos e conservados pelas famílias que compunham a população da cidade.

Senhor Zaqueu, interlocutor entre as autoridades responsáveis pela construção da usina e a população do Vale de Javé e morador do vilarejo, ao se deparar com o desespero dos habitantes da cidade, pontua em uma reunião com a comunidade: "Se Javé tem algum valor, são as histórias de origens, de guerreiros do começo que vocês vivem contanto e recontando. Isso, minha gente, é patrimônio! Isso, minha gente, é

história grande!". Com esta colocação, este morador busca incentivar o restante da população sobre a possibilidade de aquela região não ser inundada pela construção da usina hidrelétrica que seria responsável pelo fim do vilarejo.

Neste trecho, evidencia-se um grande desafio pelo fato de esta forma de construir e relatar a história, a oralidade, frequentemente não é considerada legítima e fidedigna à realidade concreta, pois está sujeita às interpretações de mundo de cada um que a relata – como se a verdadeira ciência existisse alheia à estas variáveis, o que remonta a um processo de idealização desta por parte da "maioria" desconhecida e fortuita que precisava ser beneficiada pelo progresso.

No que diz respeito a esta questão, é possível realizar uma comparação com o processo de desenraizamento decorrente do modelo fragmentado de produção o qual a classe operária foi subjugada, conforme é apontado no excerto que descreve que "O desenraizamento por excelência é a ignorância do trabalhador em relação ao destino das coisas que fabrica. Qual seu valor e utilidade social? A que necessidades humanas ele atende? O que os outros devem agradecer-lhe?" (Bosi, 2003, p. 182).

Neste sentido, tal como o operário que vende sua força de trabalho para a produção de bens de consumo o qual desconhece o destino, os moradores de Javé estavam sendo pressionados a se deslocarem de seu local de pertencimento em nome de um progresso que favoreceria uma maioria desconhecida, que se beneficiaria diretamente com a inundação e extinção do vilarejo de tal forma que esta comunidade teria que se sacrificar para o bem de todos. A ignorância em relação a quem seria esta maioria é evidenciada no trecho a seguir, conforme a fala de um morador do vilarejo.

> Eles [Os engenheiros] [...] iam explicando para a gente os ganhos e os progressos que a usina irá trazer. Vamos ter que sacrificar uns tantos para beneficiar a maioria! A maioria eu não sei quem são, mas nós é que somos os tantos do sacrifício.

Os moradores sabiam narrar, à sua maneira, a história da cidade do Vale de Javé, mas pela ausência de registros considerados legítimos, foi necessário que encontrassem estratégias para transformar a história oral em documentada. Logo, a memória e trajetória do vilarejo precisaria ser registrada para ser oficialmente considerada.

O Senhor Zaqueu, como integrante da comunidade, busca estratégias resolutivas para a situação, porém se depara com os aparatos burocráticos necessários para oficializar esta tentativa de barrar a construção. Para tanto, dirige-se à comunidade e

explica os critérios necessários para que fosse possível o tombamento da cidade, afirmando aos moradores que seria preciso:

> Colocar no papel os enredos, minha gente, "desencavar" da cabeça os acontecimentos de valor, colocar na escrita, fazer um "juntado" de tudo o que é importante para provar para as autoridades porque Javé tem que ter tombamento!
> [...] Só que tem uma coisa: eles falaram lá que só tem validade esse trabalho se for, assim, científico!

Após apontar esta exigência, um morador pergunta o que seria essa "coisa científica" a qual as autoridades tanto exigiam, e Zaqueu continua:

> Científico é... Porque não pode ser essas "pataquadas" mentirosas que vocês inventam. Essas "patranhas" duvidosas que vocês gostam de dizer e contar.
> [...] Não pode ser história inventada, "chistosa", sem regra. Tem que ser história verdadeira, científica!

A questão da cientificidade denuncia que a chamada "maioria", que demanda o "progresso", já não possui raízes de pertencimento no local onde vivem e às regiões circunvizinhas, dadas as constantes tranformações dos grandes centros, e não reconhece e, portanto, negligencia, o valor que a população conferia àquele vilarejo. Por conseguinte, os moradores estavam sendo pressionados a provar, de forma científica, que a cidade possuía realmente relevância histórica, cultural e social.

É importante acrescentar que os habitantes não sabiam o que seria ou não científico e, após as discussões, compreendeu-se enquanto tal somente o que correspondesse à verdade, isto é, o que fosse referente à uma versão oficial e correta da história da cidade Vale de Javé. Entretando, este critério acabou se configurando como contraditório e inviável no decorrer do filme, pois cada personagem organizava a narrativa sobre a história da cidade de formas distintas.

Ao longo do trabalho de Antônio Biá de coletar de casa em casa as informações sobre a cidade, torna-se evidente que a construção da história não se limitaria à uma narrativa oficial e necessariamente compartilhada, pois de acordo com quem relatava, um ou outro aspecto era valorizado, omitido e reconfigurado.

Este fenômeno possibilitou novos arranjos sobre um mesmo acontecimento, constituindo narrativas a partir de diferentes perspectivas, que ocasionaram o enriquecimento da história pela imaginação e criatividade de seus narradores, conforme pôde ser vizualizado na trama desenrolada pelos personagens do presente filme, que

valorizavam um ou outro integrante que estava presente em um dado momento histórico correspondente ao surgimento da cidade de Javé.

O trecho anteriormente descrito coincide com as considerações de Bosi (2003) acerca do conceito de enraizamento.

> O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana e uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. (Bosi, 2003, p. 175).

Não por acaso, os relatos privilegiavam os descendentes diretos das respectivas famílias de quem narrava, atribuindo aos anscestrais um caráter heróico às decisões e atitudes destes ao guiarem o povo em direção ao território da cidade Vale de Javé. Na medida em que cada habitante relatava sua versão desta grande história, Antônio Biá e demais personagens, notam a existência da pluralidade de versões e a multiplicidade de elementos que a todo momento eram integrados ou ocultados, enfatizando a existência de verdades relativas, que eram proporcionadas pelas diferentes formas de narrar.

Neste sentido, qual versão poderia ser considerada a oficial e notoreamente "científica", tal como demandava o dossiê que precisariam construir para tornar a região parte do patrimônio histórico? Cada personagem da trama ficcional relatava um mundo possível, ancorado em diferentes perspectivas de ser e estar no mundo, apontando o potencial identitário da cidade em relação a cada habitante e sua respectiva linhagem familiar. Todavia, a construção da barragem é aqui entendida como um risco para a preservação da identidade social e da memória destes habitantes.

Os moradores de Javé demonstravam grande preocupações em relação à construção da hidrelétrica, pois o enraizamento cultural, político, social e religioso que eles vivenciavam cotidianamente naquele local não é possível de ser deslocado para outro lugar, visto que, não é algo passível de se colocar num recipiente e ser transportado. A respeito disso Bosi (1994) pontua que:

> Tudo é tão penetrado de afetos, móveis, cantos, portas e desvãos, que mudar é perder uma parte de si mesmo, é deixar para trás lembranças que precisam desse ambiente para reviver. Para a criança que ainda não se relacionou com o mundo mais amplo, a mudança pode ter um caráter de ruptura e abandono. Tudo o que ela investiu dos primeiros afetos vai ser deixado para trás, vai ser disperso e dividido. Só quando aquele primeiro lar já não existe é que o adulto compreende que ele se

> situava num contexto que o transcendia, irrecuperável talvez pelo presente. (Bosi, 1994, p. 436).

Assim, o enraizamento agrega os sentimentos, memórias, criação de laços, tudo o que foi vivenciado naquela comunidade e partilhado entre essas pessoas. Os habitantes, em um ato de resistência, não estavam dispostos a abrir mão de todas as vidas e vivências compartilhadas em prol de um progresso que não deixaria nenhum rastro da comunidade e de sua tradição, dado que esses elementos seriam perdidos, ocasionando o desenraizamento desses sujeitos em relação ao seu lugar de origem e de pertença.

É possível correlacionar a experiência vivenciada pelos moradores do Vale de Javé com a concepção de casa materna apresentada por Bosi (1994). Assim como a casa materna é o espaço onde se vivencia momentos importantes da infância, sendo esta presente nas constantes autobiografias, nota-se também nos relatos orais um diálogo entre o presente e o passado, em que a população de Javé revela um forte sentimento de orgulho e de pertencimento de ser daquele lugar, de modo que a comunidade era compreendida como um espaço essencial na memória de diferentes gerações que nasceram e viveram naquele vilarejo.

Também é possível perceber nas falas dos moradores que as histórias de vida de cada pessoa exercia um papel fundamental para o reavivamento do passado da comunidade pelo momento presente, o que contribui com os processos de identificação, de pertencimento e de apropriação do lugar onde viviam.

Existe um sentido de localidade muito significativo e constantemente presente nos discursos dos habitantes que relatavam a história do vilarejo, que demonstram que aquele seria o local onde viveram seus antepassados, a terra de trabalho, dos festejos, de sociabilidade, dos cultos à religiosidade, das músicas típicas, da família e da própria identidade social, de tal forma que a inundação daquela região, significaria a extinção desses elementos, que permaceriam vivos apenas na memória de seus habitantes.

A respeito disso, apresenta-se o excerto de Bosi (2003).

> A conquista colonial causa desenraimento e morte com a supressão das tradições. A dominação econômica de uma região sobre outra no interior de um país causa a mesma doença. Age como conquista colonial e militar ao mesmo tempo, destruindo raízes, tornando os nativos estrangeiros em sua própria terra. (Bosi, 2003, p. 176).

Assim, a experiência de desocupação retratada no filme, é entendida como uma ação decorrente da conquista colonial, que constitui-se enquanto um fator de desenraizamento, visto que, ao ocasionar a inundação da cidade, acarretaria também a supressão das tradições que resistiam ao tempo e que eram possíveis pela permanência daquelas famílias por tanto tempo em um mesmo território. A conquista colonial, então, retiraria as condições e fatores concretos que viabilizavam a ligação e a pertença deste povo ao vilarejo, de tal forma que seria possível que parte desta população se dispersasse após a destruição da cidade.

Um aspecto que também auxilia a compreensão dos processos de enraizamento e desenraizamento desta comunidade, refere-se à cena em que Antônio Biá, ao buscar a origem do povoado de Javé, percorre o vilarejo em busca de informações sobre as raízes dos moradores e encontra as populações tradicionais que habitavam a região, como a comunidade quilombola. Esta busca investigativa da história local contribui para ressuscitar várias memórias individuais e coletivas dos moradores de toda a cidade, remontando os primórdios do nascimento e os povos tradicionais daquele território. Nessa perspectiva, Bosi (1994) salienta que:

> A mémoria das antigas sociedades apoiava-se na estabilidade espacial e na confiança em que os seres da nossa convivência não perderiam ou não se afastariam. Constituíam-se valores ligados *à práxis* coletiva como a vizinhança (*versus* mobilidade), família larga, extensa (versus *ilhamento* da família restrita), apego a certa coisas, a certos objetos biográficos (*versus* objetos de consumo). (Bosi, 1994, p. 447)

A pluralidade de versões acerca do surgimento da região do Vale de Javé contestava o rigor metodológico da objetividade científica, pois não existiam provas concretas, documentos e registros históricos da memória local ou até mesmo títulos de posse que pudessem, de alguma forma, auxiliar na escrita do dossiê. As terras de Javé foram "cantadas" e passadas de geração em geração, de modo que até mesmo os registros de posse foram historicamente demarcados pela oralidade. De acordo com Bosi (2003)

> Quando duas culturas se defrontam, não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para a outra como uma revelação. Mas esta experiência raramente acontece fora dos pólos submissão-domínio. A cultura dominada perde os meios materiais de expressar sua originalidade. (Bosi, 2003, p. 176)

A oralidade como forma original de esta comunidade relatar a própria história, aos olhos das autoridades, é considerada inexpressiva para a história oficial, deixando-a à margem e ocasionando o ocultamento dos elementos presentes nas narrativas acerca da cultura e do cotidiano dos atores sociais do vilarejo. Bosi (2003) ao relizar apontamentos acerca da transposição cultural para o meio operário, propõe recomendações que auxiliam na compreensão da importância de a comunidade de Javé ter a possibilidade de documentar sua história com suas características de oralidade próprias.

> Não tomar as verdades, já pobres demais, contidas na cultura dos intelectuais para degradá-las, mutilá-las, esvaziá-las do seu sabor; mas simplesmente exprimi-las em plenitude por meio de uma linguagem que [...] as torne sensíveis ao coração [...]. [...] Procurar modos de transposição convenientes para transmitir a cultura ao povo seria ainda mais salutar para a cultura do que para o povo. Seria para ela um estímulo infinitamente precioso. Ela sairia assim da atmosfera irrespiravelmente confinada onde está encerrada. Deixaria de ser um objeto de especialistas. (Bosi, 2003, p. 191).

É perceptível nas ações das autoridades a tentativa de normatizar a realidade presente nos relatos dos moradores, buscando dar um estatuto de cientificidade ao submeter a memória não-científica ao rigor metodológico e objetivo das ciências, o que coloca em cheque a existência de depreciação em relação à identidade e à memória do Vale de Javé.

> A conquista colonial causa desenraizamento e morte com a supressão das tradições. A dominação econômica de uma região sobre outra no interior de um país causa a mesma doença. Age como conquista colonial e militar ao mesmo tempo, destruindo raízes, tornando os nativos estrangeiros de suas próprias terras. (Bosi, 2003, p. 176).

Neste sentido, a água que inundou a cidade, varreu consigo os lugares daquela cidadezinha que imprimiam em suas paredes, ruas e calçadas as memórias, afetos e lembranças daqueles habitantes.

Em comparação ao processo de desenraizamento vivenciado nas fábricas, a experiência de inundação também seria, para esses habitantes, um fator que ocasionaria a experiências de cisão e desagregação, tal como propõe Bosi (2003), que pontua que "Entre os mais fortes motivos desenraizadores está a separação entre a formação pessoal, biográfica mesmo e a natureza da tarefa, entre a vida no trabalho e a vida familiar, de vizinhaça e cidadania." (Bosi, 2003, p. 181).

Os espaços de pertencimento foram escondidos pelas águas, mas sobreviveriam na memória, nos objetos e móveis que puderam ser carregados pelos moradores como, por exemplo, o sino da igreja de Javé, considerado um objeto enigmático durante os relatos sobre o surgimento da cidade, remontando os momentos da história no qual o povo transportava nas costas o mesmo sino carregado na ocasião da inundação.

Deste modo, são notórias as práticas de representação de pertencimento dos moradores dessa comunidade. Uma das formas de expressar este orgulho de pertencimento é visualizada nos objetos biográficos que constituíam aquela comunidade, como o já citado sino, que aparece como símbolo central e constituidor de identidade social em todo momento no filme, e é transportado pelos moradores quando foram obrigados a deixar sua comunidade devido a construção da hidrelétrica e das águas que avançavam, cada vez mais, pelo vilarejo. A esse respeito, Bosi (1994) aponta que

> Se a mobilidade e a contingência acompanham nosso viver e nossas interações, há algo que desejamos que permaneça imóvel, ao menos na velhice: o conjunto dos objetos que nos rodeiam. Nesse conjunto amamos a quietude, a disposição tácita mas expressiva. Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição de mundo, à nossa identidade. (Bosi, 1994, p. 441)

Esta atitude é compartilhada pelos moradores da extinta cidade como a representação de um recomeço, tal como ocorreu quando os seus anscestrais construíram a cidade. A história de Javé seria novamente documentada por Antônio Biá e, intitulada "segunda parte", seria agora escrita a partir das características próprias de seus habitantes, já que a primeira não pôde ser finalizada dada a multiplicidade de relatos que, em sua grande maioria, eram divergentes, e que pelas exigências "científicas" não foram considerados válidos e passíveis de serem documentados nos padrões normativos.

Considerações finais

É importante pontuar que tais produções podem ser utilizadas como uma forma interessante de fomentar discussões e reflexões acerca de diversas demandas e possibilidades de atuação para a psicologia, além de proporcionar a oportunidade de conciliar o conhecimento teórico com as produções fictícias que abordem temáticas que

contribuam para problematizar e pensar a atuação do psicólogo e sua formação profissional.

Neste sentido, por meio da utilização da referida obra cinematográfica como viabilizadora de acesso à populações que vivenciam a experiência de desocupação, a relevância deste estudo é contatada, à medida que, a buscar esta compreensão, fomenta análises que possam colaborar para a elaboração de novas propostas de serviços a serem realizados, assim como possibilita cogitar outras formas de atuar em demandas específicas como a retratada no filme, podendo incentivar ainda estudos que visem o mapeamento das políticas e propostas existentes relativas à demandas como esta.

O processo de realização da referida análise reflexiva possibilitou e buscou integrar os pressupostos teóricos estudados na disciplina à experiência de desocupação retratada no filme. Não obstante, esta obra cinematográfica trata-se de um fato ficcional, mas que não está descolado da realidade, visto que experiências como estas são vivenciadas por inúmeras comunidades brasileiras, inclusive, decorrentes da construção de usinas hidrelétricas, e que o processo de pensar sobre tais acontecimentos, coloca em cheque a atuação profissional da psicologia frente aos mesmos.

Referências

Bosi, E. (1994). Os espaços da memória. In: E. Bosi. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. (3º ed., pp. 434-452). São Paulo: Companhia das Letras.

Bosi, E. (2003). O que é desenraizamento. In: E. Bosi. *O tempo vivo da memória: Ensaios de psicologia social*. (pp. 175-183). São Paulo: Ateliê Editorial.

Bosi, E. (2003). Cultura e desenraizamento. In: E. Bosi. *O tempo vivo da memória: Ensaios de psicologia social*. (pp. 185-193). São Paulo: Ateliê Editorial.

Caffé, E. (Produtora). Roteiro Caffé, E., & Abreu, L. A. *Narradores de Javé*. 102 min. NTSC Cor. Produzido e distribuído por Videolar S.A., de Manaus, sob licença de Videofilmes Produções Artísticas LTDA.

SUSTENTABILIDADE SOCIAL E GERAÇÃO FUTURA NA AMAZÔNIA: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA E DA CIDADANIA

Antonio Carlos Maciel - UNIR
Iani Lauer - CFI/UFOPA
Irani Lauer - IESPES/PA
Tânia Brasileiro - ICED/UFOPA

Introdução

Os interesses pela apropriação da Amazônia não são recentes. No pós-guerra, dada a importância estratégica e econômica na geopolítica mundial, não foram poucas as investidas internacionais sobre a região (Reis, 1982; Fregapani, 2000; Brasil, 2015). Na década de 1960, o Governo Militar brasileiro, sob a batuta da fração nacionalista do governo, inicia um amplo movimento, que ficou conhecido como Operação Amazônia, para a ocupação efetiva desse espaço e que resultaria no Plano de Integração Nacional.

O Plano de Integração Nacional, através de seus Programas e Projetos, transformou profundamente, nas décadas seguintes, o cenário amazônico, tanto do ponto de vista econômico-social, quanto do ponto de vista político-cultural. Mas a ocupação não se fez sem grandes danos ambientais e culturais, cujos impactos, novamente, puseram a Amazônia na agenda internacional (Maciel, 2012).

Ao mesmo tempo, o modelo de desenvolvimento econômico mundial, baseado nos recursos não-renováveis enfrentava a mais profunda crise desde o pós-guerra e procurava, em face disso, alternativas para a não implosão do sistema capitalista. Uma das saídas encontradas foi o estabelecimento de políticas mundiais, que pudessem minimizar os impactos ambientais: nascia, então, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio ambiente, conhecida como Conferência de Estocolmo, em 1972 (Mikhailova, 2004).

Essa Conferência deflagra um movimento mundial, supostamente, contra os danos ao Meio Ambiente, embora, de fato, estivesse cumprindo o papel de salvar o capitalismo, antes que fosse tarde. Ainda assim, os movimentos ecológicos eclodiram em todo o mundo e a Amazônia, além da localização estratégica e da importância

econômica, foi transformada no fiel da balança do equilíbrio ambiental mundial. Não à toa, na Rio-92, a Amazônia foi debatida por todas as áreas de conhecimento.

Na verdade, estudos mostram que dos anos 1970 aos dias de hoje, a Amazônia vem sendo destruída pela exploração desenfreada de seus recursos naturais (floresta, água, ouro, manganês, diamante, cassiterita, flora, fauna) e pela dilapidação do patrimônio cultural, no qual se encontram as populações e povos locais (Fearnside, 1991). No cenário de riquezas naturais e diversidade cultural, emerge a questão educacional e os problemas que circunscrevem a sua existência.

Frente a isso, como podemos contribuir com a formação de uma cidadania participativa e comprometida com a reversão da lógica destruidora imposta pela expansão do capitalismo na região? Região esta que possui a população mais jovem do país, cerca de 9 milhões são crianças e adolescentes até 17 anos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2007), e a Educação é um elemento base para a mudança social. Assim, o objetivo desse simpósio é debater a problemática da sustentabilidade social e da educação econômica na formação da cidadania, tendo por base três pesquisas realizadas no Norte e Nordeste do país.

A primeira trata da importância da educação integral como política educacional determinante para a sustentabilidade social e, em assim sendo, como fator preponderante para a formação da consciência e da cidadania críticas, ao contrário das políticas de inclusão social. A segunda, tendo por base as variáveis: renda, idade, sexo e escolaridade, visa demonstrar como as cognições parentais estão relacionadas às estratégias de socialização financeira entre pais e filhos. A terceira averiguar os significados que pré-adolescentes nortistas e nordestinos atribuem ao dinheiro e como traços culturais de cada região, particularmente os cultivados no cotidiano familiar, interferem diretamente na gestão do dinheiro.

Sustentabilidade social ou inclusão social: a alternativa crítica para a formação da consciência e da cidadania

A experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral, realizada em um dos três bairros mais pobres do município de Ariquemes, estado de Rondônia, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, tem possibilitado ao grupo de pesquisa “Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade - CIEPES” o

desenvolvimento de cursos de formação continuada para professores de escolas de educação integral e pesquisas sobre os impactos socioeducativos da institucionalização das políticas de educação integral, nos estados de Rondônia e Amazonas, de 2009 aos dias atuais (Maciel & Braga, 2007; 2009; Maciel et al. 2013a).

Tanto as pesquisas quanto os cursos têm a finalidade de demonstrar a viabilidade de uma modalidade de educação integral, chamada de politécnica, e que, diferentemente do que propõem as modalidades oficiais, a exemplo da de tempo integral, jornadas ampliadas ou atividades diversificadas, visa, com base nos princípios da pedagogia histórico-crítica, à omnilateralidade e emancipação humanas.

Assim, essa modalidade se fundamenta epistemologicamente no princípio pedagógico da politecnia, cujo conceito compreende quatro dimensões interpenetráveis: cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade, tal como entende Maciel (2013):

> A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana e a saúde tenham prioridade).

Politecnia, portanto, é o princípio pedagógico, que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral.

Por tal compreensão, os processos educativos seriam orientados a buscar o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, através de mudanças na estrutura da organização, da gestão, do currículo da escola pública, bem como nas condições de trabalho e formação de professores e alunos, onde a integração curricular e a integração entre espaços educativos e práxis pedagógica sejam prioridade na escola de tempo integral.

Essa mudança de concepção educacional, viabilizada por tais movimentos educativos, tal como ocorreu com o Projeto Burareiro de Educação Integral, melhorou não só os coeficientes do rendimento escolar, mas também as relações interpessoais no interior da escola, bem como as relações sociais fora dela, na comunidade.

Entre outros fatores, a melhoria nas relações sociais dentro e fora da escola é decorrência: a) do acompanhamento (médico, social e pedagógico) mais individualizado dos discentes pela coordenação; b) do tempo diário desse acompanhamento, das 7 as 18h, 11 horas, portanto; c) do trabalho nutricional constituído por 5 refeições diárias; d) do trabalho de higiene pessoal e fornecimento de uniformes, equipamentos e recursos didáticos; e) da integração entre conteúdos das atividades socioculturais e as matérias do ensino regular; f) da organização supletiva de atividades pedagógicas para as dificuldades de aprendizagem; e, g) análise bimestral do rendimento escolar.

Ora, para o que interessa ao objeto desse trabalho, a relação entre sustentabilidade social e inclusão social, a experiência pedagógica do Burareiro acrescida dos resultados das pesquisas em escolas de tempo integral, em vários municípios de Rondônia e Manaus e Manacapuru no Amazonas, demonstram que o conceito de inclusão social, oficialmente difundido como inclusão sociocultural não se sustenta por três razões iniciais: de um lado, porque as escolas de tempo integral e suas diversas modalidades de educação de tempo integral não proporcionam condições efetivas de superação das condições de existência das populações de escolas públicas de bairros populares; de outro, a organização pedagógica, também, pouco influi no rendimento escolar; e, finalmente, o conceito traz consigo a carga ideológica da discriminação contra as classes subalternas.

Por isso, partindo das noções de sustentabilidade (Sachs, 2000), propomos o conceito de sustentabilidade social, porque este pressupõe autonomia das classes subalternas para decidir os caminhos de sua formação, de um lado e, de outro, o dever de o Estado, mesmo com sua natureza de classe (Maciel, 2013), mas, desde logo, fazendo uso de preceitos constitucionais, proporcionar condições educacionais, na escola pública, que não sejam engodo de qualidade de ensino.

A partir desses pressupostos, aplicamos *survey* multifatorial em escolas de tempo integral dos municípios de Porto Velho, Ariquemes e Monte Negro, em Rondônia, e Manaus e Manacapuru, no Amazonas (Maciel et al. 2013b), e chegamos a

conclusão, mesmo que os resultados sejam parciais, de que as escolas pesquisadas, levando em consideração jornada diária, espaços educativos, equipamentos tecnológicos, recursos didáticos, organização curricular, condições de trabalho, situação social da demanda discente e organização do trabalho pedagógico, podem ser classificadas em quatro níveis de sustentabilidade social: as de tempo parcial (Manacapuru e Alto Paraíso), as de tempo integral parcial para demandas discentes de situação social predominantemente baixa, as de tempo integral parcial para demandas discentes de situação social predominantemente média e as escolas de educação integral.

A repercussão na formação da consciência, tempo por parâmetro as iniciativas de organização de entidades civis e a participação em movimentos sociais, ainda se mostra, em todas elas, muito incipiente, logo se pode inferir que a formação da consciência crítica é uma condição que só pode ser melhor aferida, por outra metodologia, que pressuponha um longo processo de observação, quer pela observação participante, quer pela pesquisa participante.

Por tudo isso, os primeiros resultados apontam para uma tensa contradição entre reconhecer os benefícios sociais imediatos dos programas de educação integral, mas ao mesmo tempo não reconhecer seus impactos na formação política (enquanto formação da consciência e cidadania críticas). Podemos, entretanto, inferir que, a médio e longo prazos, isto seja possível? Por enquanto não há dados para sustentar tal inferência.

Cognições parentais e estratégias econômicas: os limites da sustentabilidade na formação cidadã

O processo de globalização econômica pode ser notório pelo evidente aumento do nível de consumo das populações, que crescentemente tem excedido os limites da satisfação das necessidades básicas, desencadeando no consumo compulsivo e desregrado, alcançando o domínio do consumismo incompatível com os princípios orientadores de estilos de vida saudáveis e de padrões de desenvolvimento sustentáveis. Neste contexto, os pais e professores exercem participação ativa, pois estão também envolvidos no processo de socialização para a alfabetização econômica das crianças. Torna-se importante então, compreender e orientar esses educadores, uma vez que são

fortes influenciadores na formação dos futuros consumidores que compõem uma sociedade.

A influência parental na socialização econômica é discutida por autores como Furnham (2001), que ressalta que os pais são os principais agentes de socialização econômica dos filhos e que é nos anos de formação dos filhos que a compreensão econômica aumenta: por meio de recompensas e sansões, os pais instalam nos filhos suas crenças sobre economia (Lunt & Furnham, 1996).

Compreender a economia cotidiana e agir nesta economia de forma eficiente tem sido um grande desafio para diversas pessoas adultas. Estudos desenvolvidos em países como Espanha, Colômbia e Chile têm demonstrado que muitos adolescentes e adultos apresentam dificuldade no entendimento dos fenômenos econômicos, tais como origem e circulação do dinheiro, inter-relações e fatores que determinam os eventos econômicos, o papel do Estado na regulação da economia e emissão monetária, o alcance e uso dos instrumentos econômicos vinculados à poupança, crédito e endividamento (Denegri et al., 1998, 1997; Amar, Abello & Denegri, 2001). As pesquisas apontam ainda que fatores como a escolarização, o domicílio, o gênero e, fundamentalmente, o nível socioeconômico das pessoas interferem no seu entendimento dos fenômenos econômicos e hábitos de consumo.

Denegri (2010) define a educação econômica como uma ação educativa que objetiva favorecer a construção de noções econômicas básicas e estratégias para tomada de decisões pertinentes que proporcionam a crianças e adolescentes um posicionamento diante da sociedade de consumo como pessoas conscientes, críticas, responsáveis e solidárias.

A Psicologia da Educação Econômica tem ressaltado a necessidade de uma adequada socialização econômica para que os indivíduos que compõem esta sociedade possam agir no mundo financeiro, que se torna cada dia mais complexo, de forma consciente, isto é, administrando eficientemente seus recursos e exercendo assim a verdadeira cidadania. Denegri et al. (1999) e Denegri (2010) apontam que, mediante a educação econômica, pode ser facilitado o acesso às ferramentas que poderão ser usadas no entendimento dos fenômenos econômicos e também à interpretação dos eventos que podem afetar direta ou indiretamente as pessoas, possibilitando uma melhor tomada de decisão pessoal e social em relação aos problemas cotidianos.

Nos anos formativos, os pais exercem fortes influências em relação às experiências dos seus filhos, e estas experiências podem influenciar as escolhas e preferências adultas dos filhos (Becker, 1996). É na infância que as crianças entram em contato com o dinheiro, e esse contato pode acontecer de forma indireta, quando as crianças veem seus pais comprando ou vendendo alguma coisa, e ainda de forma direta, quando recebem mesada. Sendo o dinheiro a base de todas as ações econômicas, o entendimento do seu significado é um pré-requisito para o entendimento de outros conceitos como o crédito e o lucro (Furnham & Argyle, 1998). Portanto, o manejo do dinheiro pode auxiliar na compreensão dos demais conceitos econômicos.

Objetivou-se assim, neste estudo, conhecer as cognições parentais e estratégias relacionadas à socialização econômica, averiguando os procedimentos e práticas parentais relacionadas ao dinheiro ou a mesada dada aos filhos e ainda investigando a existência de relação entre as metas, estratégias e as práticas parentais com as variáveis: renda, idade, sexo, escolaridade. Participaram da pesquisa 27 pais com filhos entre seis e 16 anos de idade. Desses pais, 16 eram de baixa renda e 11 de renda média alta. Os participantes responderam uma entrevista sobre metas e estratégias de socialização e crenças e práticas parentais adaptadas da Entrevista de Metas de Socialização (SGI – Socialisation Goals Interview) proposta por Miller e Harwood e ainda pelo grupo de pesquisadores coordenados pela Profª Drª Maria Lúcia Seidl de Moura e analisados através do software Alceste – Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto – desenvolvido por Marx Reinert em 1979. O Alceste integra uma quantidade considerável de testes estatísticos, organizados para realizar análise de dados textuais. Tem como base de cálculo as leis de distribuição do vocabulário para a realização de analise léxica das palavras de um conjunto de textos, independentemente da origem de sua produção (Camargo, 2005).

A produção discursiva foi distribuída em eixos temáticos denominados genericamente de “Cognições, estratégias e histórias parentais em relação à socialização econômica”. E foram distribuídos em três eixos temáticos chamados respectivamente: Eixo 1: Estratégias de socialização econômica, composto pelas classes 1, 7, 2; Eixo 2: Cognições parentais e socialização econômica, composto pelas classes 3, 6, 5 e o Eixo 3: Impacto da cidade e trajetória financeira, composto pela classe 4.

Os principais resultados foram distribuídos nas classes. Os conteúdos revelaram que os pais com baixa renda demonstraram dar dinheiro aos filhos quando estes solicitavam, e os pais de renda média demonstraram ser um pouco mais sistemáticos na prática de dar dinheiro aos filhos. Os pais com pouca escolaridade demonstraram possuir menos práticas e estratégias econômicas do que os pais mais escolarizados. Por outro lado os pais com mais escolaridade e renda relataram dar dinheiro aos filhos com o objetivo de ensiná-los a poupar, demonstrando assim uma estratégia de socialização econômica importante no processo de alfabetização econômica, em que os filhos terão acesso ao dinheiro e serão estimulados a poupar.

O segundo eixo temático apresentou o que os pais desejam para os filhos, e verificou-se que os pais utilizam regras e controle como estratégia econômica para alcançar as metas que desejam para seus filhos. Encontraram-se ainda cognições relacionadas a tempo e dízimo, sendo apresentadas crenças relacionadas a estruturação e estabilidade financeira como sendo primordiais para se alcançar as meta financeiras.

Verificou-se também na última classe que os pais, independentemente da renda, idade, sexo, escolaridade e número de filhos, compartilham algumas características, mas, como grupo, diferenciam-se em relação aos modelos de socialização econômica; muito da história e dos porquês das metas e estratégias utilizadas possuem explicações na cultura, e de forma geral verifica-se a influência parental e do contexto na construção das cognições.

Os resultados aqui apresentados mostram que os pais tendem a utilizar as estratégias de socialização diferencialmente, segundo suas condições de vida ou conforme alguma variável não identificada. Os pais possuem cognições relacionadas à economia também, conforme o contexto de onde vieram e em que vivem. A inconsistência das metas com as estratégias mostra incoerência entre ambas, e a magnitude das diferenças variou conforme os subtemas discutidos. O estudo mostrou a importância de estudar as metas e estratégias dos pais a fim de verificar a maneira como pensam e, na prática, como educam seus filhos.

Espera-se que o conhecimento gerado neste estudo possa servir de base para a criação de uma metodologia adequada a inserção do tema na dinâmica familiar e escolar, com a criação de programas de intervenção relacionado a educação

econômica, objetivando preencher as lacunas das deficiências parentais quanto a educação econômica.

Os significados do dinheiro para crianças e juvenis nortistas: subsídios para a formação da cidadania

O dinheiro é uma abstração que permeia todos os aspectos das vivências humanas, sendo o seu uso considerado parte da formação da cidadania. Nesse sentido, o aprendizado do manejo monetário é construído na infância e mediado pelos significados construídos socialmente na família, na escola e em outros ambientes considerados nichos desenvolvimentais. Dessa maneira, a construção do conceito e dos significados do dinheiro é vital para o subsequente uso adequado na vida adulta. Nesse contexto, várias áreas da ciência tem se dedicado a estudar a relação homem-dinheiro, contudo, em se tratando da vida econômica das crianças, a Psicologia Econômica tem dado grandes contribuições. Dentro da Psicologia Econômica, tem-se o tema Socialização Econômica, dentro do qual está esse trabalho. Existem várias definições para o termo. Uma das mais abrangentes foi dada por Lewis, Webley & Furnham (1995). Segundo esses autores, a socialização econômica é o estudo da forma como as crianças aprendem conceitos econômicos, em que estágios ocorrem esse aprendizado, quais as influências parentais e da escola sobre a socialização, como o dinheiro afeta o comportamento das crianças e que variáveis demográficas afetam a socialização econômica. Contudo, tal definição ainda é restrita, pois abarca apenas as variáveis de influência: pais, escola e variáveis demográficas. A partir dessa definição propõe-se uma mais abrangente: socialização econômica é o estudo da forma como crianças e adolescentes aprendem os conceitos econômicos, quais os comportamentos econômicos que elas apresentam e quais variáveis estão relacionadas a conceitos e comportamentos econômicos na infância. De maneira mais resumida, é o estudo da relação entre as crianças e o mundo econômico.

Tomando essa afirmativa como base, depreende-se que o conceito de dinheiro é central para o estudo do comportamento econômico de crianças, dado que ele á a base de todas as ações econômicas. Assim, o entendimento do significado do dinheiro é um pré-requisito para outros conceitos mais abstratos, como crédito ou lucro. Contudo, pesquisas sobre o significado do dinheiro para crianças são raras. No levantamento

bibliográfico feito como etapa prévia à consecução desse projeto, verificou-se que os estudos que têm como foco o dinheiro dividem-se em três vertentes: 1) pesquisas quanto ao conceito de dinheiro e assuntos relacionados, 2) manejo do dinheiro e 3) significados do dinheiro. Quanto às duas primeiras vertentes, vários resultados são relatados na literatura científica e o conhecimento obtido vem se acumulando no decorrer dos anos. A terceira vertente, entretanto, apresenta sérias lacunas.

Quanto aos locais de estudo, o delineamento das pesquisas variou, sendo relatados resultados de pesquisas em situação natural, experimentos planejados e em contextos diversos. A seguir, são relatados alguns resultados de trabalhos que lançam luz sobre o pensamento econômico de crianças, em especial do Brasil.

Segundo estudos de Berti & Bombi (1988), o conceito de dinheiro parece emergir de forma gradual e sempre relacionado a outros conceitos, como, por exemplo, ao pagamento. Essas autoras relataram estudo sobre as idéias das crianças sobre pagamento pelo trabalho, entrevistando 100 crianças da idade de três a oito anos, buscando saber delas qual a origem do dinheiro. A partir das verbalizações, foram criadas quatro categorias ou níveis: Nível 1: não há noção da origem do dinheiro, nível 2: não sabem a origem, mas estabelecem uma relação entre a origem do dinheiro e o salário, nível 3: dinheiro origina-se das trocas que os comerciantes fazem, nível 4: dinheiro como originado do trabalho.

Em anos posteriores, as autoras realizaram outro estudo na Itália, mediante entrevistas com 80 crianças de dois a oito anos, sobre o conceito de dinheiro e seu valor. As respostas dadas pelas crianças foram agrupadas em seis níveis. A saber:

1. Não consciência da existência de pagamento.
2. Descoberta de que o pagamento é obrigatório, mas ainda não há distinção dos diferentes tipos de dinheiro e predomina a ideia de que o dinheiro pode comprar tudo.
3. Distinção entre tipos de dinheiro.
4. Entendimento de que o dinheiro pode ser insuficiente para comprar tudo que se quer.
5. Correspondência entre dinheiro e objetos.
6. Uso correto das trocas.

Quanto ao manejo do dinheiro, Ballvè (2000) realizou pesquisa que objetivou analisar a experiência do consumo de crianças da terceira e quarta séries e com idades de sete a 11 anos, utilizando o método etnográfico para coleta de dados. Os resultados mostraram que quase todas as crianças recebiam mesada. Elas afirmaram que poupavam para comprar algo importante, embora não soubessem ainda o quê. Em relação ao manejo do dinheiro, as crianças relataram estabelecer parcerias com os pais, quando o próprio dinheiro não era suficiente.

Nesse sentido, um estudo preliminar à consecução desta pesquisa realizado por Lauer-Leite, Magalhães & Porto (2006) com um grupo de crianças de dez a 12 anos, moradoras de uma instituição confessional na zona rural, com participação de 6 (seis) crianças, mostraram que quase todas as crianças recebiam mesada. No entanto, foi relatada uma relação entre o recebimento da mesada e o cumprimento de determinadas tarefas.

O comportamento de poupar dinheiro foi consenso entre os sujeitos e todos afirmaram que poupavam dinheiro para: viagens, necessidades futuras, alguns poupavam, mas não sabiam ainda para que. As crianças afirmaram gastar o dinheiro da mesada em lanches e materiais para trabalhos da escola. Um gasto específico relatado por todos evidenciou a influência da religião: todas as crianças doavam dinheiro, dízimo e ofertas para a igreja, aceitando isso como regra inquestionável, apesar de terem confessado o desejo esporádico de diminuir o valor doado. As crianças demonstraram ainda estratégias para obter dinheiro dos pais. Dado que o conhecimento sobre o conceito do dinheiro e outros relacionados a ele se encontra bem estabelecido, e também há conhecimento sobre o manejo do dinheiro por crianças, é preciso saber quais significados são atribuídos por estes sujeitos ao dinheiro.

No estudo em questão, buscou-se saber quais os significados simbólicos atribuídos ao dinheiro por escolares de 10 a 14 anos, estudantes de uma rede de ensino confessional no norte do país. Participaram da pesquisa 585 participantes, sendo 282 residentes em Manaus e 303 em Belém. Os participantes responderam a Escala de Significado do Dinheiro para Crianças (ESDC), desenvolvida com base na escala ESD II (Moreira, 2000). A escala ESDC passou por todos os procedimentos estatísticos para validação. Utilizou-se para as análises o Programa SPSS versão 15.0. A estrutura

fatorial emergente mostrou 4 fatores: felicidade (α=0,69), solidão (α=0,72), altruísmo (α=0,64), e exclusão (α=0,60).

A estrutura encontrada apresentou aspectos positivos e negativos do dinheiro, semelhante ao hipotetizado por Moreira (2000). Assim, felicidade e altruísmo agregaram itens que transmitem uma visão positiva do dinheiro, capaz de realizar desejos individuais e de melhorar a vida de pessoas e grupos. Por outro lado, solidão e exclusão representaram a dimensão negativa do dinheiro, visto nesse caso como objeto que pode trazer infelicidade, tristeza, tragédia e conflitos nos relacionamentos interpessoais.

A análise descritiva do significado do dinheiro mostrou que para a amostra como um todo, ele significou prioritariamente altruísmo, ou seja, para essas crianças, o dinheiro deve ser fonte de auxílio a outras pessoas. A seguir, o dinheiro significou solidão, exclusão e, por último, felicidade. As médias, medianas, modas e desvios padrões estão na tabela a seguir.

Tabela 1 – Média, mediana, moda e desvio padrão dos fatores do significado do dinheiro

Fatores	Altruísmo	Solidão	Exclusão	Felicidade
Média	3,80	3,64	2,75	2,73
Mediana	3,80	3,75	2,71	2,62
Moda	4,20	4,00	2,71	2,50
Desvio padrão	0,77	0,74	0,90	0.77

Fonte: Instrumento da pesquisa, 2006.

O segundo fator com média mais alta foi solidão, sendo o dinheiro visto como causador de conflitos e distanciamento entre as pessoas. O dinheiro também foi analisado como causa de exclusão daqueles que não o possuem, de determinados locais. Nesse fator também estão agrupados itens referentes à suposta superioridade das pessoas detentoras de muito dinheiro. Por último o dinheiro significou felicidade, sendo que esta é produto de elementos variados, como: poder, relacionamentos e ausência de conflitos.

Foram observadas diferenças nos significados atribuídos ao dinheiro, por meninos e meninas. Mediante o teste t ($p<0,01$), verificou-se que para os meninos o dinheiro é fonte de felicidade (M=2,83), mais que para meninas (M=2,64). Por outro lado, as meninas mostraram pensamentos mais altruístas quanto ao dinheiro (M=2,76) do que os meninos (M=2,73).

Dados os resultados, verifica-se que os participantes possuíam uma estrutura de significados do dinheiro, advindas dos contextos de desenvolvimento nos quais estavam inseridos. Dessa forma, é de suma importância propiciar, nesses espaços de desenvolvimento, programas voltados para a socialização econômica, para que se auxilie, de maneira sistematizada, a formação de cidadãos responsáveis e conscientes para o futuro.

Consideraçoes finais

Desenvolver a Amazônia obriga a produzir uma interação virtuosa entre forcas sociais capazes de usar as riquezas derivadas da biodiversidade e outros recursos naturais regionais sem destruí-la. E isso não pode ser obtido pela replicação dos padrões atuais do que convencionamos chamar de desenvolvimento nas sociedades ocidentais. **Preservar a floresta implica construir caminhos capazes de gerar renda e qualidade de vida para suas populações.**

O ser humano sempre impactou os ambientes onde viveu, mas, com a revolução industrial e a demanda por crescimento econômico alguns problemas ecológicos foram agravados, como poluição, perda da biodiversidade, mudanças climáticas, crescimento populacional, entre outros fatores que colocam em risco a vida no nosso planeta.

Também a discussão sobre o nível de consumo que as sociedades praticam na atualidade e em que medida este consumo é ou não é sustentável, aparece em um nível aproximadamente 30% acima do que o planeta consegue regenerar. Repensar os hábitos de consumo e descarte, recusar produtos que prejudicam o meio ambiente e a saúde, reduzir o consumo desnecessário, reutilizar ao máximo antes de descartar e reciclar materiais, são atitudes que precisam ser assumidas por gerações mais conscientes e sustentáveis.

Os significados atribuídos ao dinheiro na infância e na adolescência, influenciados por aspectos presentes na cultura de cada região, em particular no

cotidiano familiar, bem como a articulação entre as cognições parentais, as condições socioeconômicas e o sistema cultural em que são construídas estas relações, indicam interferir diretamente na maneira como o dinheiro é usado. Nesse sentido, os resultados aqui anunciados podem ser utilizados para a criação de políticas públicas voltadas para uma Educação econômica no contexto escolar, de maneira a auxiliar as gerações futuras na construção de sua cidadania.

Estudos como os anteriormente apresentados nos levam a defender uma **E**ducação Integral como política educacional determinante para a sustentabilidade social, considerando-a fator preponderante para a formação da consciência e da cidadania críticas.

Assim**,** a Psicologia e a Educação, ciências irmãs, precisam contribuir para uma reflexão crítica da realidade imperante, assumindo o compromisso pela defesa de um desenvolvimento humano e ecologicamente sustentável da Amazônia**.**

Referências

Amar, J., Abello, R., & Denegri, M. (2001). El desarrollo de conceptos económicos em niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida. **Informe final Proyecto Colciencias,** 1215-11-369-97.

Ballvé, F. D. (2000). **A criança e a experiência do consumo**: Um estudo etnográfico em uma escola do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Becker, G. S. (1996). **Accounting for tastes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Berti, A. E. & Bombi, A. E. (1988). **The child's construction of economics**. Cambridge: Cambridge University Press.

Brasil. Senado Federal. **Brasil enfrenta pressões internacionais por causa da Amazônia.** Disponível em:<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/defesa-nacional/razoes-para-a-implementaao-da-estrategia-nacional-de-defesa/brasil-enfrenta-pressoes-internacionais-por-causa-da-amazonia.aspx>. Acesso em: 08. Abr/2015.

Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In Moreira, A. S. P.; Camargo, B. V.; Jesuíno, J. C.; Nóbrega, S. M. (Eds.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais** (pp. 511-539). João Pessoa: Editora da UFPB.

Denegri C. M. (2010). **Introducción a la psicología económica**. Recuperado em 15 de outubro de 2010: http://www.eumed.net/libros/2010b/681/

Denegri, M., Delval, J., Ripoll, M., Palavecinos, M. & Keller, M. (1998). Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia. **Boletín de Investigación Educacional**, 13, 291-308.

DENEGRI, M.; ITURRA, R.; PALAVECINOS, M.; RIPOLL, M.**Consumir para vivir ou vivir para consumir.** Ediciones Universidad de La Frontera, Temuco, 1999

Denegri, M.C. (1997) Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância (pp. 128-138). In **Anais, 14. Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**: Piaget e a educação. Campinas: UNICAMP/FE/LPG.

Fearnside, Philip M. (1991). Desmatamento e Desenvolvimento Agrícola na Amazônia Brasileira. In: LENA, P, OLIVEIRA, A. E. de (Org.). **Amazônia**: a fronteira agrícola 20 anos depois. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 363 p.

Fregapani, Gélio. (2000). **Amazônia, a grande cobiça internacional**. Brasília-DF: Thesaurus.

Furnham, A. (2001). Parental attitudes to pocket money/allowances for children. **Journal of Economic Psychology,** 22, 397-422.

Furnham, A. & Argyle, M. **The psychology of money.** London: Routledg, 1998.

Lauer-Leite, I.D., Magalhães, C.M.C. & Porto, J.B. (2006). Idéias de crianças sobre a própria vida econômica: Um estudo etnográfico em uma comunidade de ensino confessional. **Anais da XXXVI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Salvador.

Lewis, A., Webley, P. & Furnham, A. (1995). **The new economic mind**. Sussex: Hartnoll Ltd, Bodmln Comwall.

Lunt, P. & Furnham, A. (1996). **Economic socialization**. London: Elgar.

Maciel, Antônio C & Braga, Rute M. (2007). Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, Nilson (Org.). **Alinhavos em ciências humanas.** Porto Velho: EDUFRO.

Maciel, Antônio C. (2012). A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, Márcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. **Educação e diversidade cultural:** desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin.

Maciel, Antônio C. et al. (Coords.) (2013a). **Gestão da educação integral politécnica:** uma proposta para o Brasil. Porto Velho: EDUFRO. v. 1 e 2.

Maciel, Antônio C. et al. (2013b). Perfil da educação integral em Manaus: elementos metodológicos para a coleta de dados educacionais a partir do Boto-BDE. In: MACIEL, Antônio C. et al. (Coords.). **Gestão da educação integral politécnica:** uma proposta para o Brasil. Porto Velho: EDUFRO, v. 2.

_____. (2013a). Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, Antônio C. et al. (Coords.). **Gestão da educação integral politécnica:** uma proposta para o Brasil. Porto Velho: EDUFRO v. 1.

_____. (2013b). A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. **EDUCAmazônia**, Manaus, ano 6, v. 11, n. 2, p. 74-106, jul./dez.

_____. (2009). **Educação integral e sustentabilidade social**: alternativa para a escola pública. Manaus. 61ª SBPC – Anais.

Mikhailova, Irina. (2004). Sustentabilidade: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. **Economia e Desenvolvimento**, n. 16.

Miller, A. M. & Harwood, R. L. (2001). Long-term socialization goals and the construction of infants' network among middle class Anglo and Puerto-Rican mothers. **International Journal of Behavioral Development**, 23, 450-457.

Moreira, A. (2000). **Valores e dinheiros**: Um estudo transcultural das relações entre prioridades de valores e significado do dinheiro para indivíduos. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília.

Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de Gérard de Nerval. **Bulletin de Méthologie Sociologique**, 26, 24-54.

Reis, Arthur Cezar Ferreira (1982). **A Amazônia e a cobiça internacional**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Suframa.

Sachs, Ignacy (2000). **Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável**. In: Stroh, Paula Yone (Org.). Rio de Janeiro: Garamond.

A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SUA ESTREITA RELAÇÃO COM A DEPENDÊNCIA DE DROGAS: "NOVAS EMBALAGENS PARA ANTIGOS INTERESSES"

Ararê Dias Calia
Mônica Cintrão França Ribeiro - UNIP

À guisa de uma introdução

A dependência de álcool e outras drogas bem como as 'dificuldades e problemas' nos processos de ensino e aprendizagem são temas recorrentes nos espaços sociais, em escolas e em instituições superiores de ensino. Temas, esses, que veiculam como verdadeiros e legítimos vezos classificatórios e estigmatizadores nas mídias atuais, de maneira geral, fomentados por concepções e visões atravessadas por conflitos de interesses profissionais, comerciais – mercadológicos -, políticos e medicalizantes. Assim, enfrentar o aculturamento promovido pelo estarrecedor barulho fundamentado e apoiado no discurso de profissionais atuantes na educação e na saúde – e, quiçá, veiculado por um certo discurso cientificista – pareceu-me, à época de minha graduação, válido objeto de pesquisa e reflexão.

Nesta busca, ao ano de 2010, a partir da disciplina 'Psicologia Escolar', foi me apresentado o tema sobre a *medicalização* do ensino e da sociedade, entendida aqui como "o processo de conferir uma aparência de problema de Saúde a questões de outra natureza, geralmente de natureza social" (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR, 2010).

Este escrito é um recorte da pesquisa de iniciação científica intitulada "O Tiro Sai(u) Pela Culatra: Medicalização e Dependência de Drogas", realizada entre os anos de 2012 e 2013, e orientada pela Professora Dr.ª Mônica Cintrão França Ribeiro, mesma mestra que me apresentou o tema da medicalização. Foco aqui, principalmente, os apriores que subjazem às questões relacionadas aos tratamentos farmacológicos como solução de "mau comportamento" e "dificuldades de aprendizagem" em "crianças e adolescentes problema" (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR, 2010; MEIRA & ANTUNES (org), 2003; 2003 (b); PATTO, 2005; SAVIANI, 2005; SOUZA (org), 2007); tendo como horizonte de possibilidade a compreensão do possível 'prognóstico' que esta prática interventiva poderá causar em fases ulteriores da vida.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com profissionais das áreas de saúde e educação. O participante entrevistado na área de saúde é Pediatra e Ex-Coordenador da Política sobre Drogas do Estado de São Paulo, nomeado como **Mederi,** a fim de preservar sua identidade. Já a participante da área da educação é coordenadora em escola estadual do bairro de Pinheiros, da cidade de São Paulo. Para que houvesse preservação de sua identidade, fora nomeada de **Profiteri.** As entrevistas foram realizadas nas instituições onde os profissionais trabalhavam à época e as informações advindas dos encontros com esses profissionais foram categorizadas e, seguindo Bicudo e Martins (1989), analisadas a partir da abordagem fenomenológica.

Convido-os agora, como em uma cartografia, a esboçar novos desenhos que podem surgir na demarcação da geografia; dos acidentes do terreno relacionados a essa temática – às paragens que visitei. E que possam, assim como eu pude, refletir sobre o esquálido e vigente processo submetido às crianças , adolescentes e adultos e que vigora há um bom tempo. Ações são necessárias para a transformação, isso tem se mostrado necessário a cada dia.

Preparem os lápis e peguem suas folhas. O desenho é livre. Mas não se engane, ele é tão livre quanto permitido por esse cenário. Para mais, depende de nós...

O panorama contemporâneo...

A palavra droga pode ser usada de diferentes maneiras; esta expressão também se refere a substâncias ilícitas, entretanto, muitas vezes, as drogas que são consideradas lícitas, como o cigarro, álcool e os medicamentos, ficam de fora de muitas discussões e problematizações.

Vivemos em uma cultura que cultua o beber. O álcool é tido como um instrumento para celebração e, também, para 'afogar as mágoas', mas a grande mídia foca no problema da cracolândia nos entorpecendo pela 'pedagogia do terror' e esquecendo de divulgar as verdadeiras mazelas sociais, acabando por simplificar um enorme problema com este estigma e seus abarcados: violência, epidemia, pobreza... Fala-se disso abertamente sem problematizar a sociedade eminentemente classista, permeada por diferenças sócio-econômicas-cuturais gritantes e a chamada dependência química, enaltecendo a imagem ilusória de que o dependente é um marginal e apenas isso (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, 2012). Não

obstante, poderia incorrer no risco de parecer despreocupado com os acontecimentos nas chamadas Cracolândias, mas não é verdade. Problematizo aqui outros fenômenos que acabam por se entrecruzar. Portanto mesmo sendo outro caminho o que pretendo traçar com o presente, não há como dissociar minhas observações da indignação que possuo como cidadão e psicólogo frente ao que acontece na sociedade da qual faço parte.

Isso dito, acredito que pensar sobre esse tema requer uma "minuciosa leitura das informações que são oferecidas" (DIEHL [et al], 2011, p. 25), principalmente por se tratar, entre outros, de um "conflito de interesses".

A dificuldade de lidar com esses possíveis conflitos de interesse não é uma novidade na área da farmacologia. No tradicional livro Psychopharmacology: a Generation of Progress, editado por Lipton e colaboradores em 1982, já se encontra uma desconfiança em relação aos recém-lançados benzodiazepínicos, cujo preço era muitas vezes superior ao do meprobamato, medicamento utilizado na época. Isso se soma à assustadora frase encontrada na obra de Kaplan e Sadock um dos livros que direcionam a prática da psiquiatria atual: "nenhuma informação sobre as drogas psicoativas, nem mesmo as encontradas neste livro, é totalmente confiável, pois hoje apenas a indústria farmacêutica realiza pesquisas nessa área" (DIEHL [et al], 2011, p. 25).

Partindo da problemática que o farmacologismo traz, possibilitado pela medicalização da vida e da sociedade, podemos notar a desconsideração dos contextos, implicando em uma visão absolutamente reducionista: "Pesquisas de Meta-análise evidenciaram que o metilfenidato é eficaz no tratamento do TDAH (...) todavia, o uso deste medicamento é tão ou mais controverso que o próprio diagnóstico de TDAH" (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs), 2010, p.120).

O tal TDAH, Transtorno do Déficit de atenção com ou sem Hiperatividade é caracterizado por "desatenção, distração, hiperatividade e impulsividade" (BARKLEY, 2005; SADOCK & SADOCK, 2008, apud, CONSELHO REGIONAL E PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs), 2010, p.114). É o transtorno psiquiátrico mais comum na infância cuja prevalência situa-se entre 3% a 13% em crianças com idade escolar, sendo mais frequente em membros do sexo masculino (GOLFETO & BARBOSA, 2003; GREVET & RHODE,

2005, apud, CONSELHO REGIONAL E PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs), 2010, p.114).

Somemos isso à etiologia do suposto transtorno, que é incerta, e acrescentemos as informações que seguem para nossos desenhos tornarem-se assazes nessa chusmada esquete patologizante, de modo que possamos nos precaver.

Enquanto alguns pesquisadores afirmam que o transtorno é fundamentalmente genético e neurobiológico, outros defendem que ele é essencialmente ambiental (Lambert & Kinsley, 2006). Por um lado, pesquisas estimam que a herdabilidade do TDAH é superior a 70%, o que sugere uma forte influência genética. Por outro lado, autores como o psiquiatra Richard Restak (2003) e o psicólogo e farmacologista Richard DeGrandre (2000) asseveram que o TDAH é um problema eminentemente ambiental, produto de uma cultura extremamente acelerada e marcada por maciça estimulação sensorial (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs), 2010, p.114).

Armstrong (1997) "defende que o diagnóstico de TDAH é uma patologização de crianças normais, cujo rótulo traz consequências desastrosas por se tornar, muitas vezes, uma profecia autorrealizadora" (apud, CONSELHO REGIONAL E PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs), 2010, p.116).

Não podemos deixar de lado o fato de que é a partir de 1977 que a 'Psicologia Escolar' ganha mais contorno aqui em São Paulo, e de acordo com Patto (1990) um grupo de investigadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu uma pesquisa que começava a problematizar não o aluno-problema, mas o fracasso escolar através de outra ótica, a ótica institucional: da estruturação da Escola.

Pouco tempo depois, em 1983, década de extremos conflitos e transformações no cenário politico e social brasileiro o livro de Demerval Saviani "Escola e Democracia", é lançado, deflagrando as posturas seguidas até então pelos profissionais da área da educação que acabavam por reproduzir junto da escola, uma instituição, reprodutora do Aparelho Ideológico do Estado, as chagas sociais.

Se colocarmos junto desta conta o fato de que o TDAH, transtorno que era predominantemente infantil, a partir de estudos longitudinais, mostrou que de "40% a 70% das crianças diagnosticadas continuam tendo os sintomas quando adultos

(ASSUMPÇÃO JR. & KUCZYNSKI, 2007; LOPES, NASCIMENTO & BANDEIRA, 2005, apud, CONSELHO REGIONAL E PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs), 2010, p.114) e que "não existe um tratamento curativo, mas apenas uma terapêutica sintomatológica de longo prazo que é fundamentalmente o uso de fármacos com forte potencial de abuso" (DEGRANDPRE, 2000, apud, CONSELHO REGIONAL E PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs), 2010, p.116) podemos inferir que o resultado – vem sendo - é preocupante e inteligível.

De acordo com as referências supracitadas, há abusos de uma postura profissional – de saber – de inúmeros profissionais de saúde, contínuos tratamentos com uma (ou mais) droga estimulante do Sistema Nervoso Central "com estrutura química similar às anfetaminas" (2010, p. 119). E tudo isso através de concepções orientadas por "um modelo estatístico" (CONSELHO REGIONAL E PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (orgs), 2010, p.118), o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) e o Código Internacional de Doenças (CID), que em sua própria estrutura não se sustenta e tenta em cada nova edição a soma e a busca exata de etiologias de todos os transtornos, síndromes e doenças – inclusive mentais - ali expostas, sistematizando, quantificando e 'inteligibilizando' clínicamente as manifestações humanas a fim de promover explicações que orientem as práticas em diversas áreas e, fortemente, na área saúde, transformando, muitas vezes, os fenômenos próprios do mundo mental – psique – e os fenômenos sociais e culturais em causais e logicamente determinados por absolutamente um único fator: Biológico.

Os futuros desdobramentos desta prática longitudinal medicamentosa, nos termos aos quais estão sendo apresentados contemporaneamente, incorrem em uma tangente problemática que pode ser a farmacodepência, além de se tratar de um problema de saúde coletiva. Isso sem falar sobre as construções que estão sendo ofertadas nos espaços escola às crianças e adolescentes.

Um pouco de história...

Pensadas como diviciosas, teorias que surgiram na Europa influenciaram a psiquiatria brasileira e as formatações periculosas, que rondam em nosso imaginário até

hoje, a respeito das crianças e adolescentes, pobres, marginais e loucos, escolas e a psicologia como percurso. Observações sobre o contexto social e histórico e as populações vulneráveis que se assemelham, foram diligenciadas por Foucault (2010), no tocante aos lugares 'naturais' de pertencimento: os negros, loucos, marginais, desempregados, entre outros.

Basaglia, importantíssimo autor e leitor de Foucault, já escrevia sobre as sociedades que se estruturam em diferenças culturais de poder econômico e, portanto, de classes. Sociedades que criam em si mesmas áreas específicas reservadas para a classificação e exclusão (negação) de sua própria subjetividade; de seus próprios habitantes:

> O racismo em todas as suas facetas, é somente a expressão da necessidade dessas áreas de compensação. Da mesma forma, a existência dos manicômios – símbolo daquilo que poderíamos definir como 'reservas psiquiátricas', equiparando-as ao *apartheid* do negro ou aos guetos – é a expressão de uma vontade de excluir aquilo que se teme por ser desconhecido e inacessível, vontade justificada e cientificamente confirmada por uma psiquiatria que considerou o objeto dos seus estudos 'incompreensível' e, enquanto tal, relegável à fileira dos excluídos...(BASAGLIA, 2010, p.117).

Tendo em vista as teorias raciais europeias, foram alteradas as formas de tratar a loucura. Este período no Brasil corresponde ao fim do Império e início da Republica, que viria no ano de 1889.

De acordo com Cunha (1990, apud, WEYLER, 2006, p.22), havia loucos que andavam pelas ruas, sem reações contrarias da população. No entanto, à medida que se consolida a República, eles passam a ser vistos como doentes mentais e perigosos. A medicina passa a participar do estudo desses casos urbanos na passagem do século XlX[10] para o XX e a psiquiatria brasileira começa a despontar neste cenário.

Jurandir Freire Costa em sua obra de pós-graduação, feita em 1974, reconstrói os percursos desta nova modalidade médica aqui no Brasil. Diz ele, que antes da segunda metade do século XIX:

> [...] os doentes mentais que habitavam o Rio de Janeiro não se beneficiavam de nenhuma assistência técnica específica. Quando não eram colocados nas prisões por vagabundagem ou perturbação da ordem pública, os loucos erravam pelas ruas ou eram encarcerados nas celas especiais dos hospitais gerais da Santa Casa de Misericórdia (COSTA, 2006, p. 33).

[10] Não nos esqueçamos do maravilhoso "*O Alienista*", escrito e descrito por Joaquim Maria Machado de Assis, que teve sua primeira publicação no século XIX.

Faz-se necessário que voltemos um pouquinho. Em 1830 médicos higienistas[11] solicitam que sejam construídos hospícios para os alienados por acharem os tratamentos e as condições físicas nos hospitais gerais inadequadas. Este pensamento veio pautado principalmente pelo tratamento moral pineliano, e deflagrou um grande movimento de opinião pública (COSTA, 2006).

De acordo com o mesmo autor, onze anos depois, em 1841, o imperador Pedro II assinaria o decreto de fundação do Hospício D. Pedro II, o primeiro hospital psiquiátrico brasileiro, entretanto, só outros onze anos passados, em 1852, que ele viria ser inaugurado. Doravante todos os doentes mentais seriam alocados neste hospício, curiosamente – ou não - a direção permaneceria sob os cuidados dos religiosos da Santa Casa de Misericórdia. Aqui cabe relembrar que foi em 1875, ou seria em 1879? Há uma discrepância nos relatos sobre a data de criação do laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig, Alemanha, por Wundt, entre os historiadores. Mas desde essa época o pensamento psicológico já despontava e dava seus contornos.

Somente em 1881, 51 anos após o pedido de melhorias no cuidado ao doente mental, que a administração do Hospital D. Pedro II passaria para as mãos de um médico generalista: Nuno de Andrade. Andrade viria a ser substituído por Teixeira Brandão, primeiro médico psiquiatra a assumir aquele posto, em 1886, ano em que se inicia, também, o ensino regular de psiquiatria no Brasil (COSTA, 2006).

Ainda neste mesmo século, e no começo do século XX, avaliações psicológicas de crianças e adolescentes realizadas de forma individual forneciam bases para o 'diagnóstico' de deficientes físicos, mentais ou morais (CASSINS [et al], 2007).

No Brasil republicano tanto o *menor* quanto o criminoso e o louco eram tratados como ameaça 'a boa ordem' social. A ordem do dia, portanto, era proteger e separar o joio do trigo, claro, através da pratica de asilamento que emprestamos do pensamento europeu.

Em 1906, no Rio de Janeiro, já existia o *Pedagogium*, dito incialmente como museu, passou a obter a função de conferências de intercâmbio com outros laboratórios e a exposição de materiais educacionais. Nesse mesmo ano o Laboratório de Psicologia Experimental foi instalado e coordenado por Manoel Bonfim e ficou ativo até 1919. Em

[11] "Esses médicos foram criadores da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro" (COSTA, 2006, p. 33).

São Paulo, em meados de 1909, Clemente Quaglio criaria um Gabinete de Psicologia Experimental no Grupo Escolar de Amparo. Logo depois, na Praça da República, Quaglio, junto do catedrático italiano Ugo Pizzoli, construiria um Laboratório de Psicologia na Escola Normal. Este laboratório, junto com o localizado no *Pedagogium*, foram os principais polos de pesquisa e estudo no Brasil pré-Psicologia (BARBOSA, 2012).

Foi só em 1927 (mesmo ano da criação do serviço ao doente mental) que o cenário começou a mudar:

> Percebido como solução de configurações tão díspares como a delinquência e o abandono, o asilamento de menores foi (e ainda é) uma das questões mais discutidas em toda a história das politicas sócio jurídicas sobre o "menor". Assim, os diversos projetos de lei que conduziram ao Código de Menores de 1927, apresentados no início do século debateram e refletiram a regularização do internamento de "menores". Até então, o recolhimento era feito nas Casas de Detenção e de Correção, misturando menores, loucos e criminosos; era de interesse público e social manter a exclusão, mas era necessário humanizá-la e higienizá-la (SANTOS, 2004, P. 219).

Não precisamos dizer quais eram as mentalidades que pairavam sobre os atores sociais; os mestiços, assim como os menores, eram vistos como seres inferiores e culpados por uma piora racial, social, intelectual e supunha-se que a partir disso o necessário a fazer era a prevenção, impedimento da disseminação destes malogros sociais (WEYLER, 2006). Então, nessa passagem de século, a sociedade brasileira – que era e é mestiça[12] - foi considerada necessitada de intervenção médica, afinal, à época, ninguém 'melhor' para fazer isso do que os higienistas.

Com a instauração da República, o Hospício D. Pedro II se torna, em 1890, o Hospital Nacional Dos Alienados com a administração separada da Santa Casa, passando a ficar sob os cuidados do Estado. Em 1899, o então Governo Campos Sales, reduz o orçamento à assistência psiquiátrica e esta começa a se deteriorar e em 1902, já no Governo Rodrigues Alves, o Hospital é declarado após um inquérito, um depósito de loucos, uma casa apenas para detenção sem nenhum tratamento nem fiscalização (COSTA, 2006).

Assim, Juliano Moreira é nomeado por Rodrigues Alves, novo diretor do Hospital Nacional, dando à psiquiatria uma nova 'cara'. Sob a influência de Moreira, foi

[12] Ver o sincero livro: "O povo Brasileiro" de Darcy Ribeiro.

criada a primeira Lei Federal de Assistência aos Alienados, em 1903. Dois anos depois surgem os "Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Ciências e Afins", e em 1907, a "Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Medicina-Legal" (MEDEIROS, 1952, p.190, apud, COSTA, 2006, p.34-35).

A Psiquiatria se tornaria uma especialidade médica autônoma só em 1912; desta data a 1920, são inauguradas a Colônia do Engenho de Dentro, a Colônia de Jacarepaguá e o Manicômio Judiciário. Decorre daí um significativo aumento na quantidade de estabelecimentos construídos para os doentes mentais (COSTA, 2006).

Preciso fazer um parêntese aqui, pois é na Colônia do Engenho de Dentro que Nise da Silveira atuará e apresentará ao mundo novas formas de compreensão, trabalho e prática com os alienados (SILVEIRA, 1981). A Colônia atualmente possui o nome Instituto Municipal Nise da Silveira em homenagem à sua idealizadora e percursora.

De acordo com Barbosa (2012), é nesta mesma colônia, ao ano de 1932, que Waclaw Radecki, psicólogo Polonês, abriria um Laboratório onde seria oferecido um curso de formação em Psicologia. Uma ótima ideia, mas que, infelizmente, não daria certo e o laboratório seria fechado tempos depois...

De acordo com Costa (2006) já no Governo Washington Luís, é criado o Serviço de Assistência aos Doentes Mentais do Distrito Federal - 1927. Esse serviço ficaria responsável pela coordenação de todos os estabelecimentos psiquiátricos do Rio de Janeiro. Em 1930, seguindo os ditames do governo desta década, a instituição é incorporada ao Ministério da Educação e Saúde, passando a ser responsável por todos os serviços psiquiátricos do Brasil. E é em 1934 que o Decreto de nº 24.559 de 3 de julho criou a Segunda Lei Federal de Assistência aos Doentes Mentais que: "Dispõe sobre prophylaxia mental, a assistência e a proteção à pessoa dos psicopatas e fiscalização dos serviços psychiatricos"[13].

A disposição da Lei diz muito sobre como era encarada a situação. Podemos notar que há, hoje, uma nítida diferença entre psicopatia e psicose para os psicopatologistas. Não consegui achar a fonte que pudesse distinguir entre esses dois

[13] BRASIL, 1934. **Decreto nº 24559, de 3 de julho de 1934. Dispõe sôbre a profilaxia mental, a assistência e proteção à pessôa e aos bens dos psicopatas, a fiscalização dos serviços psiquiátricos e dá outras providências.** Coleção de Leis do Brasil,1934, v.4, p.351. Disponível em: **www.senado.gov.br**. Acesso em: 01 de novembro de 2012.

termos na Lei Federal de 34, mas podemos inferir que a escolha do termo 'psicopata' traz uma conotação de periculosidade, e necessidade de intervenção com fins de segurança em todos os setores da sociedade. Como uma justificativa para as ações praticadas àquelas 'pessoas'.

A Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) surge em 1923, com o objetivo de melhorar a assistência psiquiátrica assim como os quadros profissionais e os estabelecimentos (COSTA, 2006), mas pautava-se no discurso biologizante da psiquiatria da época. Somemos isso ao pensamento eugênico[14] que era predominante e temos toda uma prática fundamentada em ideologismos, em prevenções descabidas e em uma postura jurídica moralmente imposta que se distancia muito da ciência e dos critérios de acolhimento e cuidado, e a Psicologia em muito contribuiu para estas práticas:

> A própria estruturação posterior de uma psicologia dita 'científica' estaria diretamente vinculada às demandas morais e jurídicas. Com ambição científica de conhecer o homem e a sociedade, a psicologia estaria a serviço de distinguir o indivíduo "normal" e controlar o "desviante" (SANTOS, 2004, p. 219).

De acordo com a mesma autora, a função de *psicologista*, década de 30, já era reconhecida e podia ser ocupada por profissionais de diversas áreas: psiquiatras, educadores/pedagogos e enfermeiros, assim, a curva normal e os pontos fora da curva já estavam desde essa época, anterior à regularização da psicologia no Brasil, determinados. Coube aos profissionais da área da saúde, e claro, incluo os psicólogos, seguir esta toada.

Notamos então, que no cumprimento dessa missão os psiquiatras, os primeiros 'psicólogos' e os higienistas, tiveram uma postura rígida e violenta em suas intervenções. Os males deveriam ser acabados antes mesmo de se manifestarem (WEYLER, 2006) - havia, portanto, um escopo do que viria a ser a psiquiatria preventiva norte-americana de 1955.

Os especialistas focados na organização urbana, que crescia com a imigração e a republica, decidiram expulsar os alienados do convívio social, com a medida de

[14] Eugenia é um termo inventado por Galton primo de Darwin. A termos "o objetivo de Galton era incentivar o nascimento de indivíduos mais notáveis ou mais aptos na sociedade e desencorajar o nascimento dos inaptos. Para esta finalidade, fundou a ciência da "eugenia", palavra por ele cunhada. Eugenia, ele afirmou, lida com as "questões relacionadas com o termo grego, *Eugenes*, isto é, de boa estirpe, hereditariamente dotado de qualidades nobres" (GILHAM, 2001, p. 207, apud, SCHULTZ & SCHULTZ, 2011, p. 137).

saneamento e melhoria da qualidade de vida nas cidades, apoiados na ideia de profilaxia social. O contato entre trabalhadores mestiços era visto como entrave para a saúde da população. E enquanto degenerados eram confinados nas instituições médicas especializadas, psiquiatras tinham que garantir o futuro saudável das 'boas famílias'. Os médicos e toda a classe de profissionais de saúde dividiam a população em saudáveis e doentes, regeneráveis e não regeneráveis, e os tratavam de forma diferentes (WEYLER, 2006).

Segundo Baptista (1999, apud, WEYLER, 2006, p.25) a definição moderna da loucura, que se instalou nos cuidados com o espaço urbano, também se incluiu no cotidiano burguês. Um século depois da Proclamação da República do Brasil, muitas outras teorias, além dos modelos raciais, emprestadas do Primeiro Mundo seriam utilizadas nos trabalhos médicos do Brasil.

Atualmente, estão vigentes inúmeras denominações científicas, que não tratam exatamente dos loucos, mas dos 'hiperativos', dos 'borderlines', entre outras - 'novas' nosografias.

É importante considerar que apesar das divergências das teorias críticas ao campo de estudo da loucura, boa parte das interpretações científicas do problema da doença mental continua identificando a loucura apenas como uma 'doença' orgânica (WEYLER, 2006), o que acaba por gerar um movimento reducionista e extremamente estigmatizador, uma vez que entramos em detrimento do indivíduo, do ser-humano, de sua manifestação - do todo que o circunda e impulsiona seu processo de constituição -, a favor do diagnóstico e, portanto, da doença em si – o que parece-me um absurdo.

Com relação específica à Psicologia escolar e educacional e suas primeiras construções, podemos entender que há em seu bojo, pensamentos erigidos dessa época:

> (...) em termos práticos, do movimento oriundo desses pressupostos teóricos e práticos que aliava Psicologia pedagógica, infantil e Escola Nova, e do avanço da onda dos testes e orientações clínicas infantis das crianças-problema. O pensamento higienista e também o eugenista aparecem como influências iniciais, o que justificava a identificação, a seleção e a classificação das crianças (BARBOSA, 2012, p. 116).

Na realidade, é a partir da década de 30 e todo o engendrado contexto político de novas posturas, pensamentos e de transformações que haverá um grande passo para o sistema educacional, para a Escola e para os profissionais que atuavam nessa área.

De acordo com Patto (1981, apud, BARBOSA, 2012), há sete principais transformações havidas: 1- Reformas educacionais procurando abranger toda a população, com a possibilidade de participação do povo; 2- Criação do Ministério da Educação [15]; 3- Reforma Francisco Campos (organização do ensino como o conhecemos): Primário, secundário e superior; 4- Criação das Universidades através da mesma reforma citada; 5- é criada a Universidade de São Paulo – USP; 6- Constituição de 1937 que regulamentou as escolas técnicas (SENAC, SESI) e o ensino vocacional; 7- 1942 - Reforma Capanema, reorganização do ensino secundário (primeiro ginasial, segundo, clássico ou científico).

Enfim, é parida a Lei nº 4.119, em 27 de agosto de 1962 e com ela nascem os primeiros psicólogos de profissão. Daí em diante temos um contínuo avanço das já sabidas técnicas de classificação, avaliação e orientação de crianças-problema e o foco fazia-se, assim como no estudo das psicopatologias, no indivíduo, ou como diz Barbosa (2012, p. 117) ”“do”[no] escolar”.

Como elucida a mesma autora (2012), já na ditadura, os aspectos consolidados da cultura de formação dos profissionais de Psicologia são ressaltados. Uns corroboram com o regime outros são exilados e perseguidos por lutarem contra; diga-se de passagem, um cenário muito familiar com os tempos atuais. Não temos mais a ditadura militar, mas temos outras formas dela, com outros requintes, com outras ações. Duas delas intrinsicamente ligadas são o que discuto aqui.

A primeira com relação ao ‘império’ do medicamento como solução mais adequada, ou única solução, para dificuldades próprias do viver, do dia-a-dia e dos ‘problemas psíquicos’ - infantis ou não -, o que chamo de *medicamentolândia*[16], afinal, falamos de uma cultura que vem se estabelecendo de forma global, na vida privada, nas escolas e na vida pública. A segunda do vezo que apoia a bebida e dirime o usuário de drogas ilícitas, como se fossem coisas extremamente diferentes e desconectadas uma da outra. O rapper Criolo, autor da frase que encabeça o título deste trabalho, disse, com impecável suficiência realística e poesia musical, o que aqui escrevo, mas em outras

[15] O ministério da Educação foi criado em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e era chamado: Ministério da Educação e Saúde Pública. Intimamente ligado, até então, ao Ministério da Justiça (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

[16] Significado dado por mim do momento atual que vivemos, referindo-se ao crescente e alarmante uso de medicamentos, à banalização e ao comprimir do ser em um ser mediado por medicação. A própria terra dos medicamentos.

palavras: *"Um Governo que quer acabar com o Crack, mas não tem moral pra vetar comercial de cerveja"*[17]

Isso para não falar de outras tantas ditaduras que são ligadas como uma colcha feita de tricô: Capitalismo, moda, beleza, corrupção, falta de assistência à saúde, politica e estrutura institucional-escolar, entre outras...

Nessa linha de raciocínio, o fenômeno da dependência química, que veicula atualmente nas mídias e auxilia na construção de nossas opiniões a respeito desta problemática, se relaciona muito com a 'antiga' teoria da carência cultural que 'já foi' utilizada como base para a explicação do "não aprender na escola" (BARBOSA, 2012, p. 117). Hoje é utilizada para o fenômeno sinônimo-simplista da drogadicção e pobreza.

Com isso podemos entender que o estudo da Psicopatologia no Brasil e as primeiras elaborações da Psicologia *do Escolar* tiveram um desenvolvimento muito próximo, estiveram juntas desde o nascimento da Psiquiatria e da Psicologia e das primeiras ações dos higienistas e dos psicologistas. Ambas, apesar de toda a base teórica da época, podem ser entendidas como biologismos, justamente por haver atribuição da causa, motivo, etiologia da doença mental e do fracasso do aprendizado, àquele indivíduo, àquela criança-problema e somente a eles, em um ciclo vicioso reducionista.

Nosso percurso histórico nos permite inferir que, em grande medida, esses fenômenos de classificação são mais uma 'necessidade' cultural, moral, médico, clínica, psicológica, um advento, do que a história da doença (doenças)[18], que perpassa o tempo, e pode ser observada desde seus primórdios com as classificações da antiguidade.

A exemplo do que discutimos aqui, longe de acharmos os vilões e os heróis, devemos todos, profissionais da saúde e educação, achar nosso lugar na 'reflexão-prática' por melhorias, auxiliando na retirada desse 'não-lugar-social' que os disléxicos e hiperativos, entre outros, estão sendo colocados - junto conosco, diga-se de passagem -, e que os usuários e dependentes de drogas se mantém graças ao 'árduo trabalho' mantenedor dos profissionais formadores de opinião e de seu discurso encharcado de conflito de interesses.

---

[17] Extraído da Música *"Duas de Cinco"* do compositor e rapper Criolo. Disponível em: **http://letras.mus.br/criolo-doido/duas-de-cinco/.**

[18] Gostaria de deixar claro que nossa intenção não é, de modo algum, reduzir e banalizar o sofrimento de qualquer pessoa ou familiar, e, sim, problematizar as cristalizações e certezas que pautam a história deste complexo universo.

Afinal, vivemos em um mundo co-partilhado, não somos seres associais, de modo que ao fazermos para o outro, principalmente com relação à área de abrangência das ações em saúde e educação, fazemos para nós, minimamente no que concerne em manter as coisas como estão. Ou também não somos prejudicados pelo: *Deixa pra lá! Não tem solução! Isso é assim mesmo! Sempre foi assim...* Frases feitas que mitigam o ser pela naturalização do problema.

Nesse sentido, exprimo uma das posturas adotadas para a realização da pesquisa. Entendo que o mundo, tal como cada um o conhece só pôde/pode ser possível através dos significados que construímos ao longo da vida. Essa construção só foi/é possível por ser característica do mundo a co-habitação: a relação. Pois é através do outro que podemos contornar, dar contorno; co-tornando o nosso constituir. Nota-se que é indispensável ao presente escrito a compreensão do que Heidegger chama de ser-com ou a co-pre-sença dos outros em nossa vida, e através dele nos aprofundamos.

> O mundo da pre-sença libera, portanto, entes que não apenas se distinguem dos outros instrumentos e das coisas mas que, de acordo com seu modo de ser de pre-sença, são e estão "no" mundo em que vêm ao encontro segundo o modo de ser no mundo(...) O "com" é uma determinação da pre-sença (...) O mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros (...) O ser-em é ser-com os outros. (HEIDEGGER,1998, p. 169-170).

Os profissionais e sua população de atenção, sejam educadores e educandos, sejam profissionais de saúde e pacientes, no que se refere ao contexto aqui apresentado, podem ser entendidos como uma unidade, como uma integração, pois as ações de um influenciam diretamente na ação do outro, sendo a recíproca verdadeira, sem, no entanto, que a individualidade seja comprometida; o ser-com os outros só é possível porque respeita a alteridade que se impõe e, portanto, a ipseidade do outro que se apresenta. É dessa 'unidade' que, também, precisamos cuidar.

Como esse trabalho é uma partilha de experiência e como já percorremos um caminho histórico e, portanto, pudemos refletir sobre o presente, o próximo tópico diz respeito a como os profissionais da saúde e educação, representados por Mederi e Profiteri, tem interpretado os acontecimentos no dia a dia de suas ações, podendo lançar luz ao porvir.

Compreensões possíveis a partir das falas dos entrevistados

Ao que parece quando falamos no problema das drogas, há ainda uma concepção, treinamento, aperfeiçoamento, estudo e ensino, que não contempla a complexidade do universo em questão: Mederi –

> "a ignorância, né. Eu acho que nós temos relativamente poucos profissionais... poucos profissionais preparados para lidar com essa questão. E isso tem uma relação inclusive com... com... com os currículos... Então, se você pegar o currículo da psicologia, a parte de drogas não é contemplada com o tamanho da encrenca. Então a formação de médicos, de psicólogos, de operadores do direito, de assistente social... assistente social ainda é a profissional que tem melhor intimidade com o problema" [19].

Pode-se compreender que falta uma atenção, que há um despreparo para o enfrentamento do problema que se torna cada vez mais cristalizado e adoecido – em noções e ações – quando nos deparamos com as "desarticulações"[20] entre e intra profissionais, como nos elucidou o entrevistado, inclusive na questão da formação acadêmica nessa e em outras áreas, como exposto pelo Conselho Federal de Psicologia a respeito das diretrizes curriculares (2013).

Entretanto, durante a leitura das bibliografias pré e pós entrevistas, frequentemente deparei-me com outra falta de atenção e me peguei pensando sobre uma questão que percebi ser pouco elaborada. O caso é que temos visto e ouvido - e vivido - nas mídias a respeito do 'enfrentamento às drogas', do 'problema das drogas', incongruências, pois, há uma política de 'combate' às drogas vigente nas politicas públicas – e sociais; um plano de ação que ficou conhecido como "O Plano Crack" (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, p. 10, 2012). Tal política se constitui enquanto estratégia que constrói subjetividades e é construída por fatores subjetivos, que comandam as mentalidades e as produções de sentido com relação a esta temática.

É possível entendermos que o problema não é a droga, pois drogas são substâncias químicas e não problemas; problemas, em termos gerais, são questões matemáticas. O que torna-se difícil então? A relação que se estabelece com a droga, e nesse sentido, a cultura de uso de drogas erigida em nossa sociedade, como expõe o

[19] Todas as falas dos participantes estarão destacadas em itálico, entre aspas e identificadas pelo nome de quem as proferiu, ou no próprio texto ou em notas de rodapé.
[20] Fala de Mederi.

CRP-SP (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, 2012). Entretanto, não se trata de reduzir a questão ao indivíduo, tornando-o o único culpado pelo desenvolvimento de dificuldades com relação ao uso recreativo de drogas ou do desenvolvimento da dependência química, nem tão pouco, ser militante contra o uso de substâncias psicoativas.

Trata-se de reflexão, de propriedade, de não ir com o rebanho e problematizar o sentido circunscrevendo nossas ações à aberturas de possibilidades enquanto o ser-aí que somos. O indivíduo isolado não existe em si-mesmo, não se constitui como si-mesmo. O ser-com é tão ontológico quanto o ser-para-a-morte (HEIDEGGER, 1998); assim como a beleza imanente das flores, é impossível uma disposição sem (in)dependência do indivíduo com relação ao que quer que seja, se não houver um contexto que propulsione tal relação.

Faz-se necessário a exploração de outras perspectivas, que possam ser re-veladoras ou como costumo dizer des-veladoras e diligenciadoras de um contato e conhecimento de si que possa reduzir o uso, prevenir recaídas ou reincidências em comportamentos, hábitos deflagradores do transtorno dependente. Há falta de conhecimentos, por parte das politicas públicas e dos centros de formação Universitários e Técnicos, que possam embasar uma prática mais assertiva e menos reducionista na instrumentalização para trabalhar com dependência de drogas:

> Mederi - "então nós temos que ter estudos, temos que ter pesquisas, realizadas com respeito à norma científica, buscando conhecer o que?, a realidade, tanto das drogas quanto dos usuários".

Apenas um tratamento – uma visão que embasa as ações terapêuticas , seja ele a redução e danos ou abstinência total da droga de escolha, é no mínimo temerário. Deveríamos trabalhar em unidade, pois a diversidade é muita, os seres são muitos e nosso compromisso enquanto profissionais de saúde é, justamente, com eles.

São necessárias maiores informações para serem discutidas, para que se possa trabalhar com mais perspectivas de acolhimento, fomentando mais produções de sentido e compreensão*:*

> "conhecer melhor o problema e as várias facetas. Eu acho que nós temos ainda muito pouco trabalho publicado que entenda a dinâmica da droga e do ser humano em relação à droga"[21].

[21] Fala de Mederi.

A análise que faço, e que já se estendeu nesse tema, circunscreve o problema como 'multipolicístico', pois são diversas matrizes uterinas para diversas e complexas ações em diversas áreas, como por exemplo, a saúde e educação, que foram as áreas de debate da pesquisa mãe desse recorte, que se co-relacionam e estão dispostas pelo tema existencial ser-com-o-outro, exposto por Heidegger (1998).

Assim, remetemo-nos á noção de que é uma construção, entre outros, social. O social é administrado pelas nossas ações e pelos órgãos público elegidos por nós. As politicas públicas e o nosso engajamento nesse processo, são de vital importância nessa rede desarticuladamente emaranhada.

Se o problema-das-drogas não existe, existe, então, o problema-com-as-drogas, ou seja, na relação com as drogas. Potencializado por culturas e cristalizações construídas na e pela sociedade, que é constituída por inúmeras pessoas, que possuem inúmeras manifestações e inúmeros 'problemas' – matemáticos ou não. A sociedade gerida por nós e por nossas ações – votos, protestos, enfim – e pelas politicas públicas desarticuladas e desarticulantes, são – juntas - as donas do problema. Mas o discurso das ações do governo enreda-se na direção de quem usa substâncias químicas recrimináveis legalmente, como o crack, a cocaína e a maconha, ou apenas com leis que tornam drogas aceitas e legitimadas pela sociedade, perigos constantes, como o Álcool e a "lei seca". O problema das drogas torna-se, então, o problema do usuário e/ou do dependente (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, 2012), e essa é a lógica reducionista, pois não vemos acolhimento, mas vemos prisões e encarceramentos.

Lógica muito mais simples, porém, entorpecida, pois culpar a droga, que apesar de trazer malefícios, sozinha não tem culpa, é no mínimo um animismo que engessa reflexões e ações outras, a uma coisa que sozinha nada é e acaba por estruturar, além disso, processos de judicialização e criminalização do ser e da vida. Isso não quer dizer em hipótese alguma, que não deva haver recriminações judiciais em crimes cometidos por bebedeiras, mas sim de refletirmos para onde estamos indo com apenas essa forma de compreensão, afetação, acolhimento e intervenção. Insiste-se em fazer das substancias químicas um ser anímico.

E falando em ser anímico, quem se manifesta de forma diferente nos espaços-escola, também é engendrado nesse pensamento estigmatizador e reducionista, pois a manifestação diferente não é compreendida como um sintoma de um todo circundante, e sim, como um problema de ordem individual, biológico, orgânico, que antecede o próprio aluno (SOUZA, 2007; CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR, 2010).

O diferente torna-se uma entidade de nome problema, que suplanta o próprio aluno enquanto ser que se manifesta. É tão assombroso que o indivíduo-aluno torna-se sombra de sua própria imagem de identidade-problema, não importando se a queixa a respeito dele é da ordem do comportamento ou da aprendizagem, afinal as duas manifestações estão, muitas vezes, negativamente entendidas e interligadas, e uma aparentemente nivela e estimula a outra. Assim como nos diz **Profiteri**:

> aprendizagem e comportamento... normalmente a criança que tem problema de aprendizagem tem problema de comportamento. Por que?, porque ele não consegue aprender então ele vai fazer bagunça... Ele tem aquela dificuldade então ele prefere bagunçar do que prestar atenção.

O uso das drogas, também, suplanta o seu usuário, e também acompanha a lógica esbatida que acontece com os alunos. Há um senso pré-conceituoso que permeia a sociedade e as discussões possíveis a respeito de drogas, de usuários, de dependentes, etc.. Dependência de drogas, ainda é um assunto não conversado abertamente, no sentido das amarras estigmatizadoras de outras épocas; e dessa também.

Em ambos os casos, com os alunos-problema e com os dependentes químicos, há um esfumavamento esbatido do indivíduo pela sombra, que a estética do estigma acarreta tanto com a aprendizagem e o comportamento quanto com o uso de drogas. Tal qual um abre alas em alamedas primaveris, cerradas de mato fechado, alunos e dependentes tornam-se sombras dos facões normativos que os antecede, que os tornam uma imagem apenas desfocada de si mesmos; uma imagem em segundo plano, um segundo plano (des)humano de si mesmos. Os alunos tidos como bagunceiros, inquietos, são estigmatizados desde cedo, pelo sistema reducionista de classificação e explicação imediata, que justificam ações, tais como na área da saúde com a cracolândia. Ambos são os marginalizados elegidos, os não-governáveis pelas instituições pátrias, grosso modo: a Escola com as crianças e adolescentes e o Governo com os adultos, e vice e versa.

Assim, esses alunos, tidos como problema, vão se tornando marginalizados em um próprio sistema que necessita de marginais para sobreviver, criando-se um elo muito próximo e fiel – no sentido mais naturalizador possível - entre os usualmente entendidos como incipientes no erro, problemáticos e não-aprendentes e os usuários de droga, jovens irresponsáveis, dependentes e marginais. (I)logicamente, esses alunos-problema terão apenas um destino; uma conta simples, um raciocínio espúrio, mas que está determinado há um bom tempo, como vem se observando no fenômeno da patologização da educação e da vida exposto, respectivamente, por Collares & Moises, (1994) e Basaglia 2010, ou de criminalização e judicialização da vida com Foucault (2002; 2004), e outros [22].

O resultado da conta é justamente o tiro que sai pela culatra e que procurei discutir aqui, pois, alunos não hegemônicos, muitas vezes com manifestações saudáveis, vêm se tornado alunos-problema. Estes a seu turno, tornam-se, através desse reducionismo impermeabilizador sistemático, candidatos, entre outros, a dependentes de drogas em uma fase ulterior, sem nem mesmo terem sido ouvidos, vistos, sem nem mesmo terem sido diferentes; terem sido crianças.

O aluno não é único, então qualquer comportamento que entendamos como problema, também, não será único, assim como não há um problema unicamente 'das' drogas. Assim como a compreensão e o acolhimento em ambos os casos, por apenas uma visão metodológica ou terapêutica, por apenas uma ação, é insonso, ineficaz, não abrangente e irrefletido.

O que chamamos de problema durante essa leitura, pela própria característica metafísica-matemática da palavra, vem sendo traduzido por transtorno biológico, neurológico ou psiquiátrico - como se ouve mais comumente.

[22] Por exemplo, no **III seminário Internacional a Educação Medicalizada: Reconhecer e acolher as diferenças**, que aconteceu na UNIP, dentre as muitas participações, Antônio César Marques da Silva deu um exemplo muito significativo. Disse ele que o problema atual não são - só - as crianças em situação de rua, mas sim as crianças sem rua. Disse que por morar atualmente em prédio, sua filha não tem tanto espaço para soltar-se como era costume fazer nas brincadeiras de antigamente, ao ar livre. Certa vez, ele nos contou, foi ao que entendi ser um parque, junto da filha. Esta que correu, pulou, foi para lá e para cá, enfim, bagunçou, se divertiu e foi criança, também foi analisada por uma mãe de alguma outra criança que lá se encontrava. Essa mãe se aproximou de Antônio e disse que a filha dele parecia ser hiperativa. Ele, espirituoso e divertido, disse que ela não era hiperativa, mas sim moradora de um apartamento... (anais do III Seminário *no prelo*).

Assim falamos sobre o crescente número de equívocos diagnósticos infantis (SOUZA, M. P., 2007) quando nos deparamos com a história do TDAH, do Transtorno Opositivo Desafiador, da Dislexia (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR, 2010); com a ação dos professores que subjazem pensamentos como o de Profiteri:

> quarto ano... 9 anos... 8... 9 anos... Aí o que acontece?, a criança começa a ficar com a auto estima baixa... porque ela não aprende, né... Mas eu tenho outros também que tem os mesmos... os mesmos problemas. Você vê que não avança. Ou criança que não consegue ficar sentado, todo o tempo levanta, senta, vai ali, vai aqui, não se concentra... Então essas crianças normalmente a gente encaminha para a psicóloga... Aí de lá o psicólogo que vai ver se precisa ser encaminhado para um neuro, para um psiquiatra. Eles que vão resolver, não é a gente que resolve.

Entende-se que a criança atrasa, que o problema não é da Escola. Entende-se que *a criança não aprende*, pois ela é *inquieta*, *não para*, é *arteira*, *destoa do todo*, é *diferente*, enfim, uma enormidade de explanações que ilustram as mentalidades que pairam no ar da instituição escola, que serve como um aparelho reprodutor ideológico do Estado (SAVIANI, 2005), e as mentalidades que a sociedade possui como um todo.

Mas se o problema não é da Escola, que por sua vez reflete o Estado e nem das mentalidades da sociedade, como seria possível que: *Eles que vão resolver, não é a gente que resolve.*

Quem são eles? Quem resolve? Profissionais com práticas medicalizantes? Sem outras perspectivas?

Mesmo entendendo que a entrevistada e, possivelmente outros profissionais de sua classe, exerçam atividades em demasia, é cabível que prestemos atenção em possíveis ações, assim como ilustra Profiteri:

> no dia a dia eu tenho que ir nas salas de aula, ver como está acontecendo a aula... Se está acontecendo o que a gente está conversando em reunião... Tem que analisar rotina, se elas estão seguindo a rotina, se não estão...;
>
> Aquele professor que tem mais dificuldades você tem que dar uma mãozinha, dar uma ajuda, trazer material novo, trazer material diferente. Procurar saber de tudo que está acontecendo dentro da sala de aula... E além disso tem a parte burocrática, que o coordenador também tem que fazer.

Portanto, não se trata de ojeriza às ações dos profissionais que atuam na Educação - pelo contrário -, mas sim de podermos refletir como esse discurso é construído, onde ele está sendo embasado, onde ele se sustenta. Trata-se de refletir o

que os diversos atores vem realizando nessa instituição. De refletir quais as ações que auxiliam no enfrentamento de uma prática que fique apenas na constelação consternada de uma critica-reprodutiva, como já nos inteligibilizou Saviani (2005).

O que a psicologia e outros profissionais vêm fazendo após anos de práticas atravessantes?[23]

Se não pudermos nos ater - mesmo em práticas públicas inseridos em instituições ou não -, de alguma maneira, às manifestações singulares que são sopros de vida, que são botões de flores, não-fazendo estaremos. O acolhimento e a participação com uma visão emocional, da ordem do afeto, não pode ser deixada de fora em uma prática que se propõe não medicalizante; em uma postura mais abrangente, que procura entender o ser enquanto ser-no-mundo, no seu mundo circundante, tal qual, por exemplo, nos descreveu Heidegger (1998).

Assim, a Escola, enquanto instituição, não pode ser deixada de fora do pensamento do profissional de educação e saúde, tais quais os espaços elegidos para uso e abuso de substâncias, como a cracolândia, que não podem ser compreendidas fora do contexto social em que existem.

A tentativa desse trabalho, e das reflexões que eu pude conceber e compartilhar, eram não ser um vólucre, pelo contrário, mas que fosse possível alicerçar o longo caminho que ainda há de se percorrer. Se não isso, continuaremos – e eu inclusive - a ter ubertosas posturas medicalizantes e os tiros continuarão a sair pela culatra, pois os adeptos da não mesmice serão, cada vez mais, podados e impedidos de mostrar o quão são corajosos para diferir e despertar para o ser-meu-singular que todos somos e podemos resgatar.

Então, pude compreender, principalmente com relação ao mundo da criança, que elas sempre estão em processo. Em franco processo. Cada um do seu jeitinho. Mas lembremo-nos e atentemo-nos que a referência é sobre o sistema homogeneizador elegido. O atraso é desta referência e não do aprendizado da criança.

[23] Em boa hora chegou o livreto do Conselho Federal de Psicologia **"Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica, 2013",** e o livreto do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade: **"Recomendações de Práticas Não Medicalizantes para Profissionais e Serviços de Educação e Saúde, 2013".** Lançado no **III seminário Internacional a Educação Medicalizada: Reconhecer e acolher as diferenças**, no qual a pesquisa base desse recorte, também, foi exposta em grupo de discussão e em formato de pôster.

O aluno e 'seu' aprendizado – idiossincrático – incólumes estão, pois o processo se mantém independente da circunstância. Nosso norte, enquanto profissionais que atuam com essa população, em vez de pegar carona na cauda do foguete tecnológico-tecnicista nivelador, poderia ser o de discutir junto com os envolvidos: Sociedade, Escola, Família e o Aluno – este, fundamental na escolha - os percursos a se seguir.

Assim, e não menos, problematizaríamos como podemos auxiliar a criança que está solicitando um 'tratamento' mais atencioso, muitas vezes provocado pelo próprio sistema ou método pedagógico empregado, e não cristalizando um problema chamando-o de transtorno, distúrbio, etc., contido no amplo universo da queixa escolar e, portanto, das queixas de dificuldade de aprendizagem ou de comportamento. O processo, e esse é o mais importante, continua acontecendo, só que à guisa de quem o comanda: o próprio aluno-exigente-pensante. Não que isso dirima os outros que conseguem acompanhar o de sempre imposto, afinal, somos uma multidão, diferentes entre-si-com-de-do-uns-dos-os-outros.

Nestes termos, talvez pudéssemos pensar não nos problemas de aprendizagem, letramento, comportamento, etc., e sim, nas incapacidades dos envolvidos em parar e ouvir o solicitado por essas crianças caídas na rede; corajosas, valentes e de contra-mão (Ainda bem!). Poderíamos seguir seus exemplos. Poderíamos ser tão corajosos quanto elas e ir, se necessário, até o limite imposto do doentio para à semelhança, dizer o que é saúde.Valentes crianças...

Por fim, *"poder resgatar a experiência do que foi vivido, sem esvaziar o passado, nos torna mais capazes de ouvir"* (POMPÉIA & SAPIENZA, 2010, p. 62), mas para além disso, nos torna indivíduos constituidores de sentido e de significados, apropriados de nossa historicidade e da ação; de uma historicidade reflexiva que pode preceder à ação, impulsionando-nos a ser capazes de agir.

Foi, portanto, a favor da manifestação do ser, do ser-diferente e não normativo e contra a biologização e patologização da vida, que o presente estudo debruçou-se, na tentativa de minimizar o sofrimento e trazer novas perspectivas para quem atua nas áreas de interesse aqui citadas e para quem está submerso pelo problema. Novas pesquisas virão, e esse foi um dos intuitos da Iniciação Científica que fiz desde o começo.

Nessa jornada– agora entendo que vida afora - pude compreender que após darem os primeiros botões inquietados e reflexivos de um pesquisador, após a bela e acalorada discussão dos dados levantados e do estio o findamento; tempos cinzentos de ontem foram sentidos e vividos no hoje, e a historicidade de práticas profissionais estanques, revelaram-se como possível herança em um por-vir não tão distante que poderá se manifestar em dependência no iminente frio cristalizador, de uma cultura comprimida.

Sendo outro, após todo o percurso cartografado, luto e espero com otimismo, que outros botões aflorem, que outros desenhos se formem, que o diferente possa ser; que a criança seja e se torne criança, mesmo adulta.

> Mas – de repente – eu temi? A meio, a medo, acordava, e daquele estro estrambótico. O que: aquilo nunca parava, não tinha nem começo nem fim? Não havia tempo decorrido. E como ajuizado terminar, então? Precisava. E fiz uma força, comigo, para me soltar do encantamento. Não podia, não me conseguia – para fora do corrido, contínuo, do incessar. Sempre batiam, um ror, novas palmas. Entendi. Cada um de nós se esquecera de seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, o bonito – o milmaravilhoso – a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. E como terminar?
> Então querendo e não querendo, e não podendo, senti: que – só de um jeito. Só uma maneira de interromper, só a maneira de sair – do fio, do rio, da roda, do representar sem fim. Cheguei para a frente, falando sempre, para a beira da beirada. Ainda olhei, antes. Tremeluzi. Dei a cambalhota. De propósito, me despenquei e caí.
> E, me parece, o mundo se acabou.
> Ao menos, o daquela noite. Depois, no outro dia, eu são, e glorioso, no recreio, então o Gamboa [colega de turma] veio, falou assim:- "Eh, eh, hem? Viu como era que a minha estória também era a de verdade?
> Pulou-se, ferramos fera briga(JOÃO GUIMARÃES ROSA, 2005, p. 91)[24]

Referências

BARBOSA, D. R. **Contribuições para a Construção da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil.** In: **Psicologia Ciência e Profissão** – Conselho Federal de Psicologia – Vol. 1, n. 1 (1981) – Brasilia: CFP, 1981 – vol. 32 n. 1. 2012.

BASAGLIA, F. **Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica**. Paulo Amarante (org.), Joana Angélica d'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Garamond, 2010 (loucura XXI).

BICUDO, M. A. V; MARTINS, J. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Fundamentos e Recursos Básicos.** São Paulo: EDUC, 1989.

BRASIL, 1934. **Decreto nº 24559, de 3 de julho de 1934. Dispõe sôbre a profilaxia mental, a assistência e proteção à pessôa e aos bens dos psicopatas, a fiscalização**

[24] Trecho final da linda História "Pirlimpsiquice".

dos serviços psiquiátricos e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil,1934, v.4, p.351. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 01 de novembro de 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164**.** Acesso em: 13 de janeiro de 2013.

CASSINS, M. [et al.]. **Manual de Psicologia Escolar – Educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

COLLARES, C. L.& MOISÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). In: Série Ideias nº 23, São Paulo, FDE, pp.25 - 31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008. Acesso em 23 de fevereiro de 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO DA 6ª REGIÃO (org). **Álcool e Outras Drogas**. São Paulo: CRPSP, 2012.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

COSTA, J. F. **História da Psiquiatria no Brasil:** um corte ideológico; 5ª ed., Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

DIEHL, A. [et al]. **Dependência química: prevenção tratamento e politicas públicas.** Porto alegre: Artmed, 2011.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Recomendações de Práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde.** São Paulo, 1ª edição Revista, 2013.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas.** [tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais] 3º ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** O nascimento da prisão. [tradução de Raquel Ramalhete] 29ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo** (parte I). [tradução de Márcia de Sá Cavalcante], Petrópolis: Vozes, 7ªed, 1998.

MEIRA, M. E. M., ANTUNES, M. A. M. (Orgs), **Psicologia Escolar:** Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, M. E. M., ANTUNES, M. A. M. (Orgs), **Psicologia Escolar**: Teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 (b).

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POMPÉIA, J. A.; SAPIENZA, B. T. **Na presença do sentido:** uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas. 2ª ed. - São Paulo: EDUC; ABD, 2010.

ROSA, J. G. **Primeiras Estórias.** 1ªed. Especial – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005)

SANTOS, É. P. da; **(Des)construindo a 'menoridade':** uma análise crítica sobre o papel da psicologia na produção da categoria "menor" In: BRANDÃO, E. P. & GONÇALVES, H. S. **Psicologia jurídica no Brasil.** Rio de Janeiro: NAU, 2004, p. 205-248.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 37ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SCHULTZ, D. P. & SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna.** Suely Sonoe Murai Coccio (trad). São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SOUZA, B. P. (org). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA, B. P. (org). **Orientação à Queixa Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27 – 58.

WEYLER, A. R. **A loucura e a república no Brasil: a influência das teorias raciais.** Psicol. USP [online]. 2006, vol.17, n.1, pp. 17-34. ISSN 0103-6564. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a03.pdf. Acesso em: 20 de abril de 2012.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO "NÃO APRENDER": REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Artur Bruno Fonseca de Oliveira – Universidade Estadual do Ceará; FUNCAP

Apontamentos iniciais

Na contemporaneidade, presenciamos nas escolas, principalmente as do sistema público de ensino, uma deficiência no que diz respeito aos recursos subjetivos e objetivos para que os profissionais da educação possam lidar com as dificuldades de aprendizagem e com o "não aprender" dos alunos. Não há somente a falta de materiais, de salas de aula, de carteiras, de merenda escolar, mas uma capacidade tolhida dos docentes de ressignificarem suas práticas e apresentarem uma conduta transformadora. Essa "incapacitância" gera sofrimento psíquico e desgaste físico nos professores, o que compromete sua saúde mental.

Essa carência subjetiva de recursos está intrinsecamente relacionada principalmente com a formação dos professores, a qual parece não dar conta de gerar reflexões e fomentar a constituição de subsídios que auxiliem esses profissionais a lidar com as diversas problemáticas que perpassam o trabalho docente, tais como as relacionadas com a aprendizagem, como afirma Villela:

> O problema que hoje se coloca está na necessidade de as instituições educacionais formais e não-formais se preocuparem com um conjunto de competências que estão muito mais em nível da subjetividade/intersubjetividade da atuação profissional e pessoal do que nas qualificações anteriormente prescritas pela educação convencional. (2007, p. 234).

Vemos inúmeras mudanças em nível objetivo. Contudo, elas continuam não dando conta de fazer com que o profissional docente se sinta bem ao exercer sua profissão. A importância do âmbito subjetivo diz respeito à compreensão do significado, por parte dos docentes, de sua atividade, como afirma Scoz (2012, p. 47) "A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação".

Durante muito tempo, a educação foi permeada por uma concepção cartesiana, a qual gerava formas reducionistas, simplistas e fragmentadas de pensamento. O paradigma cartesiano acabava por gerar práticas unidimensionais. Ao longo dos treinamentos de professores, desconsiderava-se o professor como sujeito do conhecimento, portador de crenças, valores e expectativas, ou seja, como alguém que,

em seus processos subjetivos, vai produzindo sentidos em relação aos processos de aprender e ensinar. Há resquícios disso na atualidade. Estando inscritos dentro dessa lógica, não se pode esperar que esses profissionais se relacionem com seus alunos de forma diferente, ou seja, os professores perpetuam esse modo de compreender o ser humano em suas práticas e acabam por levar essa ideologia para a sala de aula. Dessa forma, não conceberá o aluno como possuidor de um potencial a aprender, apesar de todas as dificuldades existentes nesse processo.

É por esse motivo que pesquisar os sentidos construídos ao longo da vida do professor, incluindo aqueles advindos das formações, torna-se relevante na atualidade, já que as reflexões geradas a partir das discussões sobre essa temática sugerem que se veja o docente em seus processos de aprender e de ensinar, contemplando isso como componente essencial de um olhar complexo e integrativo dos mesmos. Assim, aspectos subjetivos, como o autoconhecimento, a capacidade de dar sentido e ressignificar, o lugar no qual o professor se enxerga no processo de ensinar e aprender, passam a ser vistos como cruciais para os estudos acerca da formação dos professores.

A partir disso, a visão agora recai sobre o aluno. Os educadores devem ter conhecimento do aluno de forma concreta. E isso não se limita ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser (Scoz, 2012). Trata-se de uma prática educacional emancipadora, como afirma Paulo Freire. Porém, diante dos alunos que não conseguem aprender ou que apresentam dificuldades para isso, os professores se limitam ao entendimento do que o aluno é, deixando de lado o que esse sujeito pode vir a ser.

Percurso metodológico

Para melhor investigar e alcançar os objetivos propostos com esta pesquisa, ela será ancorada no paradigma da teoria crítica, a qual situa a pesquisa no marco das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que incidem sobre o objeto investigado. Pensar a educação, nesta perspectiva, significa entendê-la como processo com múltiplos elementos inter-relacionados. Isto permite que se ultrapasse uma visão mecanicista do professor como dotado de saberes que serão repassados para o aluno, que os recebe de modo passivo e os aplica. A realidade é considerada múltipla e dinâmica, a partir dos diferentes pontos de vistas dos sujeitos implicados na pesquisa

(Goetz & Lecompte, 1988). Assim também, o desenho da pesquisa e a atuação do pesquisador vão sendo permanentemente construídos (Tesch, 1990).

Os objetivos almejados pela investigação qualitativa no campo educacional têm se voltado para compreender esse campo, interpretá-lo, relacioná-lo e transformá-lo (Gutiérrez, 1999), estabelecendo estratégias particulares de aproximação a tal realidade. Este tipo de estudo considera, ainda, a atividade educativa como um fenômeno complexo, polissêmico e permeado por fatores de ordem objetiva e subjetiva, intrinsecamente relacionados (Ruiz Olábuenaga, 1996), perspectiva ideal para a temática pesquisada.

Escolhido o paradigma, o trabalho é inscrito em um delineamento de natureza qualitativa, cujo caráter flexível, aberto e aprofundado, melhor se adapta ao objeto de estudo. Esta abordagem considera o problema central em suas múltiplas perspectivas, inserido em um contexto concreto, que é histórico, social e político. A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade epistemológica de haver novas formas de produção do conhecimento perante o desafio de se compreender a subjetividade a partir de uma dialética complexa e histórico-cultural. Dessa forma, a pesquisa qualitativa considera importante não somente o que o sujeito fala, mas também os sentidos que permeiam seu discurso e o seu envolvimento na pesquisa, permitindo que se faça uma produção completa, o que é essencial para construir a complexidade dos problemas abordados a partir dessa perspectiva. (Rey, 2002, p. xii).

O presente trabalho se constitui de uma revisão bibliográfica sobre as temáticas que envolvem a subjetividade e a compreensão de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Esses pontos são cruciais para que as discussões acerca das ideias, concepções e, por tanto, dos sentidos e significados sobre o fenômeno do “não aprender” colaborem com reflexões acerca de como o professor pode se atualizar e se reconfigurar no processo de prática profissional. Desse modo, segue a discussão proveniente dos achados bibliográficos.

Discussão

Para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e dos sentidos e significados que os perpassam, é importante que se apresente o arcabouço teórico que subsidia essa compreensão destacando três ideias centrais: subjetividade, aprendizagem

e educação. Estas ideias estarão articuladas com a temática da formação de professores e são pautadas na teoria Histórico-Cultural.

Os estudos de Vigotski, fundador da teoria Histórico-Cultural, levantaram novas hipóteses acerca da complexidade da mente. O psiquismo passou a ser compreendido, a partir de uma especificidade qualitativa, como expressão da cultura, ou seja, como portador de uma qualidade inalcançável por qualquer outra espécie animal. A partir desse entendimento precípuo para a psicologia histórico-cultural, é possível se chegar à compreensão de subjetividade para essa teoria: "é precisamente esse nível qualitativo em que a psique adquire capacidade geradora e suas expressões são inseparáveis do sistema psíquico no qual estão organizadas o que temos denominado, nos nossos trabalhos, como subjetividade" (Rey, 2007, p. 119).

O sujeito, segundo a perspectiva histórico-cultural, é um sujeito do pensamento, não somente de forma exclusiva de pensamento em sua condição cognitiva, mas "de um pensamento entendido como processo de sentido" (Rey, 2005, p. 235). Leva-se em conta que esse sujeito de pensamento é perpassado por significações e emoções que se relacionam e estão envolvidas na expressão desse pensamento.

Na ação do sujeito em seu meio, modificando-o, é expresso todo o processo de subjetivação individual, o que nos faz crer que esse processo está em constante desenvolvimento. O ser humano sempre está intervindo em seu meio e complexifica sua ação na medida em que suas necessidades vão se complexificando diante de um meio que também é transformado tendo em vista à complexidade. Nesse processo de ação, sentidos e significados vão sendo produzidos, como afirma Rey (2005, p. 236): "A organização da subjetividade individual, tem na ação intersubjetiva um momento permanente de expressão e de confronto que garante a processualidade de sua organização dentro de um processo de desenvolvimento permanente ao longo da vida do sujeito".

Sentido, conceito vigotskiano, é entendido como a unidade psicológica que está implicada de forma ativa com o sistema psíquico como um todo. Ela integra o cognitivo e o afetivo, sendo essa integração o que vai marcar uma nova forma de funcionamento psicológico. (Rey, 2007, p. 125). Este autor, em suas obras, oferece uma mudança de nomenclatura para compreender os processos relacionados à expressão da subjetividade individual, dentro da qual "estão integrados o impacto subjetivo de uma história e de

vários contextos atuais, que aparecem não como cópia das experiências vividas, mas como consequências delas, as quais, por sua vez, adquirem seu valor subjetivo em função das características do próprio sistema subjetivo no momento em que foram vivenciadas pelo sujeito" (Rey, 2007, p. 126), nomeando-os com o termo *sentidos subjetivos*.

Seguindo esta tangente, esse mesmo autor coloca a concepção de linguagem em um patamar acima daquele que a compreende simplesmente como manifestação simbólica que transita nos discursos da sociedade. Ela é vista como uma manifestação simbólica da subjetividade do próprio sujeito e através da qual o homem insere-se na vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo.

> A linguagem aparece em nível individual cheio de sentido subjetivo, traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito. A construção de uma experiência por meio da linguagem e sua articulação com um pensamento próprio é um dos processos que definem o ser sujeito. Nesse processo é claro que a linguagem não aparece como espelho, tampouco como manifestação direta da subjetividade que a expressa, mas como momento de um processo de subjetivação dentro do qual adquire sentido e, por sua vez, se converte em um novo momento constituinte das configurações subjetivas que participam na definição de seu sentido subjetivo em um contexto concreto. (REY, 2005, p. 236).

A linguagem é expressão, portanto, dos sentidos subjetivos constituídos ao longo da vida dos sujeitos, os quais formam uma espécie de núcleos de sentido, chamados por Rey de configurações subjetivas:

> As configurações subjetivas representam a unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva. Porém, esta produção subjetiva é parte de toda a ação envolvida na vida presente do sujeito, sendo sensível a múltiplos desdobramentos no curso dessas ações. A unidade que conserva os sentidos subjetivos dominantes que assimilam essa diversidade são as configurações subjetivas. (REY, 2011, p. 34).

A qualidade de sujeito emprega ao indivíduo a capacidade de romper com os limites imediatos impostos pelo contexto social no qual está inserido, modificando-os e gerando novas possibilidades dentro desse contexto. Essas novas possibilidades não são fruto somente do cognitivo, como opções racionais, "mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria identidade de quem os assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de ações e valores." (Rey, 2005, p. 237). Essa característica de ser sujeito não entra em consonância com estruturas rígidas e autoritárias que objetivam determinar as ações do indivíduo, o que acaba por

tolher sua capacidade geradora e bloquear sua expressão criativa. Contrapondo-se a esse domínio estrutural, Rey (2005, p. 238) afirma, "a categoria sujeito implica necessariamente a de participação, pois ele está sempre situado em uma região da prática social".

Essa perspectiva de Rey de que o ser humano traz em si uma séria de possibilidades que não podem ser embarreiradas pela estrutura social, visto que isso é uma forma de negar a condição humana, é confirmada e acrescentada também por Molon (2003, p. 88) quando ela diz que "o sujeito foi compreendido como modelo da sociedade, pois nele se reflete a totalidade das relações sociais. Conhecer o sujeito significa conhecer o mundo inteiro em todas as suas conexões". Além disso, Molon (2003, p. 115) lembra que a definição de sujeito por Vigotski é a de um sujeito como uma multiplicidade na unidade, ou seja, o ser humano estabelece uma relação social com ele mesmo e o outro é a mediação dessa relação. Esse desdobramento permite que o ser humano estabeleça reflexões acerca dele mesmo, possibilita o contato consigo mesmo.

Através da prática social, com a qual o sujeito é comprometido permanentemente, esse sujeito vai se apoderando de novos lugares sociais e vai desenvolvendo estratégias de atuação sobre esses lugares e passa a operar de forma mais complexa produzindo alternativas, deixando de limitar-se à compreensão das situações dentro das quais se encontra. Esse movimento acaba entrando em conflito com a identidade desse sujeito, o que pode acarretar no desenvolvimento de uma patologia, como afirma Rey (2005, p. 239):

> ... essas alternativas em certas ocasiões rompem completamente sua localização tempo-espacial, o que está ligado ao distanciamento de sistemas de sentido histórico enraizados em sua identidade social e pessoal, como, por exemplo, ocorre em situações de migração. O sujeito representa uma opção criativa, geradora de sentidos, que define novos espaços de integração pessoal que, no caso de não serem alcançados, podem transformar-se em um momento de gênese patológica.

Dentro desse aspecto, o autor coloca que a saúde física e mental está relacionada com a capacidade de o indivíduo produzir sentido diante dos conflitos pelos quais passa. Existem duas possibilidades: a de construir novos sentidos que levam a uma reorganização da vida do sujeito, ou a impossibilidade de construir novos sentidos, o que ocasiona um processo progressivo de desorganização.

Dessa forma, a capacidade de se contrapor ao social e à sua própria constituição subjetiva é característica inerente do sujeito gerador de sentido de suas práticas, já que "por intermédio de seu pensamento e do exercício de novas práticas sociais, o sujeito enfrenta de forma permanente suas posições anteriores e se mostra com força em momentos de ruptura com o social, que podem representar novos focos de subjetivação social." (Rey, 2005, p. 240).

Rey (2005, p. 241) traz como conceito chave em sua teoria da subjetividade a ideia de subjetividade individual, a qual diz respeito à história particular de cada indivíduo que por sua vez se traduz nas relações pessoais estabelecidas ao longo de sua vida. Através da formação de relações interpessoais os indivíduos se organizam subjetivamente em um processo que tem como protagonista o próprio sujeito, o qual se constitui como momento vivo da organização histórica da sua subjetividade.

> A subjetividade individual mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como as formas de organização desta experiência por meio do curso da história do sujeito. A processualidade e a organização são dois momentos que se apresentam em constante relação dialética, o que vai caracterizar o desenvolvimento da subjetividade. O indivíduo se constitui dentro da subjetividade social e, por sua vez, representa um momento de diferenciação no desenvolvimento da mesma. (Rey, 2005, p. 241).

Um dos registros mais importantes da subjetividade humana são as emoções. Nos registros que o indivíduo faz do seu meio social, do fisiológico e do psiquismo estão imbricadas as emoções, sendo estas aquelas que vão ativar esses registros. "As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia." (Rey, 2005, p. 242).

A ideia de emoção como estando associada a estados subjetivos é inovadora, visto que, em diversos estudos, a emoção esteve vinculada a um momento de expressão pessoal diante de estados biológicos ou somente à reação reflexa a movimentos externos. Nessa perspectiva de emoção vinculada aos estados subjetivos, sugere-se que as emoções estão associadas intimamente às ações do sujeito, as quais vão caracterizá-lo nos diferentes espaços em que se relaciona, demarcando-o na cultura. Dessa forma, diz-se que as emoções "Possuem um substrato biológico e se constituem enquanto ontologias subjetivas ao longo do desenvolvimento do sujeito, que se dá na sua interação com o social." (Neubern, 2000 apud. Rey, 2005, p. 242-243).

O sujeito segundo a perspectiva da psicologia histórico cultural é então um sujeito da emoção, sendo a linguagem e o pensamento expressão do estado emocional. A emoção norteia, direciona as práticas sociais do homem. A questão do aprendizado, por exemplo, não deve ser compreendida senão com base no sentido que o aprender tem para o sujeito e a condição singular em que se encontra na trajetória de vida desse sujeito. Dando vazão aos sentidos subjetivos do aprender, temos acesso a emoções imbricadas nesse processo.

A aprendizagem é, então, compreendida no âmbito da constituição processual da subjetividade que adquire sentido em cada sujeito concreto e em cuja expressão se integra as diferentes formas da subjetividade social e individual. Podemos dizer ainda que a aprendizagem é uma complexa configuração subjetiva individual e está diretamente ligada aos aspectos de subjetividade social que o sujeito concreto experiência. (Rey, 2002).

O ato de aprender então é, como destaca Vigotski (1998), algo profundamente humano, intrinsecamente relacionado à própria evolução da espécie, sendo promotor de diferentes formas de desenvolvimento. Sendo a aprendizagem uma temática tão pertinente devido a sua relevância na constituição do ser humano como espécie e indivíduo, muitos teóricos se dedicaram ao estudo desse processo. As teorias emergentes desse estudo apresentaram uma forma específica de entender o conhecimento, o Homem e a própria educação. Essa é uma perspectiva que pode ser trabalhada com professores, tendo em vista que existe uma inclinação a tornar o trabalho docente mecânico, destituído de sua significação quanto processo dinâmico, transformador.

Vale ressaltar que o aprendizado significativo implica mudanças no comportamento daquele que aprende, portanto, aprender não é simplesmente decorar conteúdos, como apregoou por muito tempo a Pedagogia Tradicional, mas, sobretudo, é a apropriação dos conhecimentos que serão refletidos na prática do sujeito aprendiz.

Levando em consideração as categorias apresentadas sobre a subjetividade na perspectiva histórico-cultural, considera-se que a apropriação do conhecimento, de forma significativa e crítica, só será possível se houver parceria e colaboração entre professor e aluno. Ambos têm seus próprios saberes construídos em suas histórias de vida. Neste sentido, o professor deve atuar como mediador fundamental na relação do

aluno com o conhecimento na escola, refletindo permanentemente sobre sua prática, observando o que a norteia, impulsiona e fundamenta. Além disso, deve atuar como promotor de colaboração e estímulo para que os alunos também sejam mediadores na relação com seus pares.

A aprendizagem como processo de natureza essencialmente social e cultural, promove o desenvolvimento humano a partir da interação com o outro, essas interações irão compor formas de pensar e sentir e encontram-se diretamente relacionadas à capacidade de construir recursos internos para realizar escolhas e enfrentar os desafios que a vida impõe.

Para Vigotski (1989), a aprendizagem sempre inclui relações entre pessoas. O autor defende a ideia de que não há um programa de desenvolvimento predeterminado dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa. O desenvolvimento é pensado como um processo, onde estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura e as relações sociais que permitem a aprendizagem. Esta é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos.

A partir daí, é possível dizer que entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem há uma estreita relação, que é analisada segundo dois eixos. Por um lado, existe um desenvolvimento atual da pessoa; por outro lado, existe um desenvolvimento potencial, que pode ser calculado a partir daquilo que ela é capaz de realizar com a colaboração do outro, num certo momento, e que será capaz de realizar sozinha mais tarde (Vigotski, 2007/1984, p. 97). É assim que Vigotski formula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, para explicar a relação entre aprendizagem de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, quando pensamos no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na realidade dos professores, pode-se dizer que o docente não chega à formação profissional destituído de sua história pessoal, de subjetividade. Ao revés, os sentidos, os significados, as visões de mundo produzidas na formação profissional, passam, antes, pelas concepções acerca do reconhecimento da experiência como professor, da identificação com a docência, ou da negação dessa docência e, por fim, da ressignificação da sua atividade e do próprio modo de ser e de viver a profissão. Esses sentidos e significados advém, inclusive, de sua experiência como aluno, na qual foi

possível construir sentidos de aproximação ou de afastamento, de identificação ou de negação.

Mas, sobretudo, entende-se que a Formação Profissional é um momento da vida onde novos sentidos se realizam e outros são reconfigurados. Ao iniciar uma formação profissional os sujeitos terão que se apropriar de vários conhecimentos teóricos e práticos para que possam desempenhar as funções e papeis de sua profissão. A partir disso, é fundamental que faça parte da metodologia utilizada nesses momentos o exercício da capacidade reflexiva sobre os conhecimentos teóricos a serem adquiridos.

Através dessas reflexões será possível a apreensão da realidade que permeia o universo escolar, o que é importante para a compreensão do contexto no qual a escola está inserida, o contexto no qual o aluno está inserido e que o próprio docente está inserido. É relevante as discussões que situam a educação no âmbito das formas políticas e econômicas pelas quais se reveste historicamente a organização social, como afirma Martins (2006):

> E o que nos apresenta a organização social contemporânea? Apresenta-nos o fortalecimento do capital financeiro, a legitimação dos processos de reprodução social que coisificam o ser humano, que transformam a educação em possibilidade de consumo individual, reduzindo-a à condição de mercadoria. Trata-se de uma organização política e econômica que, sob a égide do capital, busca preparar os indivíduos para suportá-la pela via de integração adaptativa, isto é, pela primazia do trabalho alienado.

Desse modo, Vigotski (2003) afirma que a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio.

A escola, além de ter como função precípua a aprendizagem formal, é um espaço privilegiado na constituição da subjetividade e, muitas vezes, de possibilidades de ressignificação de vivências e sentidos construídos na dinâmica familiar. As trocas intersubjetivas, produzidas na escola, são tão importantes quanto à aquisição dos conhecimentos sistematizados. Assim, a escola pode oferecer apoio e suporte afetivo, no campo da autonomia, vínculos, autoestima, percepção e expressão adequada das emoções, tolerância à frustração, convívio com a diversidade, construção de valores, desenvolvimento de um senso ético, experiências de sociabilidade, resolução de conflitos etc.

Nessa perspectiva, estudar a subjetividade do professor, escutar o seu relato pessoal, significa dar voz à sua singularidade. Significa considerar que o profissional da educação tem sentidos estruturantes da sua forma de ser, os quais são advindos de suas relações. O conceito de sentido a partir da tradição vigotskiana expressa a relação entre psique e ação humana, ou seja, aquele momento onde são produzidos "insights", construções simbólicas, ato criador de geração de significados pessoais, que passam a fazer parte das configurações subjetivas dos sujeitos, alicerçando suas ações e situações futuras (Rey, 2004).

Assim, o professor precisa compreender que os processos subjetivos envolvidos na infância e na adolescência se relacionam com o aprender em seu sentido mais amplo. Tal compreensão pode ajudá-lo a lidar com situações de angústia, de falta de perspectivas, de dificuldades de aprendizagem, incluindo o "não aprender". A criação de espaços formativos nos quais os aspectos internos, de docentes e discentes, podem ser trabalhados ajuda a produzir novos sentimentos e ações cujo propósito não seja o da destruição ou do aniquilamento de si e do outro. Por conseguinte, a pesquisa pretende discutir subjetividade docente relacionada à escola que visa não só a aprendizagem de conteúdos, mas a ampliação dos saberes sobre a vida, sobre si e sobre a coletividade. O desenvolvimento de uma consciência crítica e questionadora da realidade social pode contribuir bastante para a promoção de saúde mental de todos os envolvidos na escola.

Possíveis conclusões

A discussão sobre a subjetividade na educação é um fator que precisa ser olhado com mais atenção nas pesquisas, tendo em vista que, diante do que foi exposto, a atividade docente tem deixado de ser uma prática criativa, no sentido de produção de novos saberes, de reflexões, de posicionamentos críticos e, em síntese, de seres humanos de fato sujeitos. Está, a prática docente, assumindo, cada vez mais, o lugar de reprodução de sentidos que tolhem as capacidades dos alunos e as capacidades dos próprios profissionais.

É importante que o psicólogo esteja inserido no contexto educacional, pois é um profissional que tem a subjetividade como objeto de pesquisa e intervenção, sendo capaz de olhar essas subjetividades, as quais são produzidas no dia-a-dia do trabalho docente, como inseridas em um contexto histórico-cultural, influenciadas por este e

criadoras deste. Através desse olhar, é possível que se atue sobre os conflitos, dificuldades e produção de sentidos e significados desligada das potencialidades humanas.

De forma honesta, considero importante dar continuidade a esse estudo de forma a tocar a realidade concreta. O passo seguinte desse trabalho será a inserção em uma realidade escolar pública. Esse universo foi escolhido considerando os imensos desafios enfrentados por esta instituição dentro do contexto da realidade brasileira, em manter crianças e jovens em seu contexto, e, principalmente fazer com que aprendam e se desenvolvam como sujeitos.

Referências

Goetz, J. P. e Lecompe, M. D. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.*

Gutiérrez, J. (1999). El Proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y d ella investigación-acción. In: Buendia, L. et all. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilha: ALFAR. 7-59.

Martins, L. M. (2006). Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: Mendonça, S. G. L. & Miller, S. (orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. São Paulo: Junqueira&Marin. 49-61.

Molon, S. I. (2003). *Subjetividade e Constituição do sujeito em Vigotski*. Petrópoles: Vozes.

Ruiz Olábuenaga, J. I. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Duesto.

Rey, F. L. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social*. São Paulo: Vozes.

_____. (2005). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2007). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2011). A subjetividade numa perspectiva histórico-cultural. IN: _____. *Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.

Scoz, B. (2012). *Identidade e Subjetividades dos Professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tesch, R. (1990). Qualitative Research: analysis types and software tools. New York: The Falmer Press.

Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo, Martins Fontes.

_____. (2003). *Psicologia Pedagógica*. 1a ed. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2007). *A formação social da mente*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes.

A formação social da mente. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes.

Villela, E. C. (2007). As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. Brasília: R. bras. *Est. pedag.*, 88(219), 229-241.

PLANTÃO PSICOLÓGICO NA ESCOLA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES

Artur Bruno Fonseca de Oliveira – Universidade Estadual do Ceará; FUNCAP

Introdução

O Plantão Psicológico, de forma geral, se constitui numa modalidade de atendimento psicológico, o qual se completa em si mesmo, realizado em um ou mais encontros, sendo necessário ao proponente do plantão um fechamento de cada atendimento, sem duração fixada ou pactuada, objetivando receber qualquer pessoa em crise com o intuito de ajudá-la a compreender melhor a emergência dessa crise e, se necessário, encaminhá-la a outros serviços. De acordo com Bezerra (2014, p. 133).

> a compreensão corrente acerca do Plantão Psicológico pressupõe um Serviço exercido por profissionais de Psicologia ou estudantes sob supervisão de um profissional dessa área que se disponibilizam a atender, em local, dias e horários pré-estabelecidos, pessoas que fazem parte de um determinado grupo social identificado com um espaço institucional e/ou comunitário que podem procurar espontaneamente esse Serviço a partir de uma demanda emergente ou quase emergente vivenciada.

Atuar no formato de plantão em uma escola torna-se desafiador, pois pode resumir o trabalho do psicólogo a um mero atendimento individual. Uma prática dessa natureza se constituiria de um retrocesso, tendo em vista que amplos trabalhos (Andrada, 2005; Angelucci et. all, 2011; Guadelupe & Miller, 2006; Machado &Souza, 1997; Marinho-Araujo & Almeida, 2010; Meira & Antunes, 2003; Wechsler et. all. 2011), os quais discutem uma postura crítica, engajada e contextualizada do psicólogo escolar, vêm ganhando mais espaço no meio acadêmico e como promotores de reflexões para as práticas.

Fala-se me retrocesso porque as práticas em Psicologia no contexto escolar brasileiro caracterizaram-se, até aproximadamente o final da década de 70 do século passado, por adotar um modelo clínico tradicional – individualista, descontextualizado, adaptacionista, acrítico e, por conseguinte, excludente. Essa perspectiva de atuação tornou-se obsoleta e ultrapassada para a concepção educacional, de natureza crítica e contextualizada socialmente, que passou a vigorar no Brasil a partir da última década do século XX, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996 (Bezerra, 2014, p. 136).

Discute-se, por tanto, que

> o caminho da relação Psicologia e Educação esteve, desde sempre, muito mais articulado a práticas conservadoras, embora se vejam rasgos de crítica e contra movimentos nesse âmbito. Tal qual a análise feita por Patto (2008), [...] a educação escolar tinha como função a consolidação do capitalismo, visando formar crianças e adolescentes "socialmente ajustados", sendo que a Psicologia vem a complementar esse projeto, oferecendo um trabalho no sentido de evitar os "desajustamentos" de qualquer ordem. (Barbosa, 2011, p. 182).

Essas práticas conservadoras ainda se fazem presentes em muitas realidades escolares no Brasil. Apesar de, em suas características originais, o plantão ser marcado por atendimento individual de urgência, no presente trabalho, é relatado uma ressignificação desse modelo de plantão. Trata-se de uma prática que está intimamente articulada com a compreensão no professor no seu contexto de ensino e de vida.

Percurso metodológico

Para melhor investigar e alcançar os objetivos propostos com esta pesquisa, ela será ancorada no paradigma da teoria crítica, a qual situa a pesquisa no marco das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que incidem sobre o objeto investigado. Pensar a educação, nesta perspectiva, significa entendê-la como processo com múltiplos elementos inter-relacionados. Isto permite que se ultrapasse uma visão mecanicista do professor como dotado de saberes que serão repassados para o aluno, que os recebe de modo passivo e os aplica. A realidade é considerada múltipla e dinâmica, a partir dos diferentes pontos de vistas dos sujeitos implicados na pesquisa (Goetz & Lecompte, 1988). Assim também, o desenho da pesquisa e a atuação do pesquisador vão sendo permanentemente construídos (Tesch, 1990).

Os objetivos almejados pela investigação qualitativa no campo educacional têm se voltado para compreender esse campo, interpretá-lo, relacioná-lo e transformá-lo (Gutiérrez, 1999), estabelecendo estratégias particulares de aproximação a tal realidade. Este tipo de estudo considera, ainda, a atividade educativa como um fenômeno complexo, polissêmico e permeado por fatores de ordem objetiva e subjetiva, intrinsecamente relacionados (Ruiz Olábuenaga, 1996), perspectiva ideal para a temática pesquisada.

Escolhido o paradigma, o trabalho é inscrito em um delineamento de natureza qualitativa, cujo caráter flexível, aberto e aprofundado, melhor se adapta ao objeto de estudo. Esta abordagem considera o problema central em suas múltiplas perspectivas,

inserido em um contexto concreto, que é histórico, social e político. A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade epistemológica de haver novas formas de produção do conhecimento perante o desafio de se compreender a subjetividade a partir de uma dialética complexa e histórico-cultural. Dessa forma, a pesquisa qualitativa considera importante não somente o que o sujeito fala, mas também os sentidos que permeiam seu discurso e o seu envolvimento na pesquisa, permitindo que se faça uma produção completa, o que é essencial para construir a complexidade dos problemas abordados a partir dessa perspectiva. (Rey, 2002, p. xii).

O presente trabalho se constitui de um relato de caso acerca de uma experiência de prática profissional inovadora: o Plantão Psicológico numa escola da rede pública de ensino.

Discussão e dados encontrados

A inserção no campo da pesquisa ocorreu após autorização do núcleo gestor da escola, em reunião com os docentes presentes. Tal inserção foi marcada por dificuldades e resistências por parte de alguns professores, os quais se negaram a colaborar com algumas atividades. Essa postura foi entendida como tendo correlação com um histórico de pré-julgamentos, fora de um contexto amplo de discussão, os quais advém de ideias constituídas socialmente, sendo então a atitude resistente um mecanismo de defesa frente à possibilidade de haver pré-julgamentos.

Ao longo desse período, o trabalho visou ser paciente e resiliente, sempre se adequando o planejamento de inserção à realidade. Foi dessa forma que um momento junto a duas professoras, chamadas aqui de A. e F. para que seja guardado o devido sigilo, ressalvando a ética em pesquisa. Esse momento foi denominado de Plantão Psicológico. Tal momento não foi realizado sem antes haver um período de observação do ambiente escolar e das professoras em atividade, com o intuito de contextualizar as demandas trazidas por essas profissionais.

Logo mais abaixo, são expostos os casos das professoras atendidas nos plantões durante o período de dezoito (18) meses, além das observações feitas em sala de aula, as reflexões acerca de como estes profissionais se subjetivaram ao longo de sua prática e formação e como utilizaram o potencial criativo, constituído social e historicamente, ao

longo desse processo. É exposto também as discussões advindas da inserção no campo, as quais estão ancoradas no material bibliográfico colhido.

Formação e experiência profissional das professoras atendidas no plantão

As duas professoras são formadas em Pedagogia. A. já estagiou em um colégio particular que trabalha com a inclusão de alunos portadores de dificuldades educativas especiais e, depois que iniciamos os atendimentos, ingressou na pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Ceará. Ela é professora da turma do terceiro ano do ensino fundamental. A professora F. tem pós-graduação em Formação de Formadores pela Universidade Vale do Acaraú, além de ter um vasto tempo de ensino na rede pública.

Como o plantão foi sendo forjado

Com a docente A. Os atendimentos iniciaram logo no período de observação e diagnóstico institucional. Antes de pensarmos em fazer plantões com os docentes, a professora referida já solicitava alguns momentos para conversar, geralmente nos intervalos. Este fato denota anseio por poder falar sobre si, sobre sua prática, sobre os problemas que enfrenta. Já a professora F. ficou sabendo que estava havendo esse espaço cuja proposta era o cuidado, ressignificação e formação subjetiva e procurou o serviço com o intuito de compartilhar as angústias e os desafios provenientes do exercício profissional.

Dados observados na atuação em sala de aula

De acordo com o que foi observado durante o período de inserção em sala de aula, foi possível ver que A. é uma profissional bastante esforçada, sempre traz atividades novas e expõe o conteúdo de uma forma diferenciada, tentando escapar da aula expositiva comum. Ela tem certa empatia com os alunos, mas não consegue que estes a respeite nos momentos de explanação do conteúdo, ou seja, ela tem dificuldade de dominar a turma: “Acho que sou muito boazinha. Tô procurando aprender a ser mais dura.”. Porém, ela se mostra compreensiva e tranquila: “Tem que ver que são crianças, né?”. Já F. demonstra ser mais rígida, inflexível. Contudo em diversos momentos F. tentou mostrar experiência de manejo com os alunos, a fim de ganhar o respeito deles.

Mas o cansaço e a falta de esperança em melhorias para a classe se sobressaem e ressoam em sua prática: "são muitos anos de ensino com os mesmos problemas e ninguém dá jeito".

Queixas apresentadas

A professora A. apresentou como principal queixa a indisciplina dos alunos: "Eles chegam sempre atrasados na sala de aula e isso ocorre principalmente depois do recreio, porque eles continuam a brincar até que algum funcionário "os obrigue a irem para a sala e quando estes chegam à sala, querem continuar a brincar." (sic). Há minimamente uma preocupação em perceber que esse comportamento dos alunos tem relação com o modo de vida e o contexto de vida daqueles alunos: "muitos são filhos de pais que não tiveram estudos, muitos já possuem uma serie de responsabilidades em casa, como cuidar de irmãos pequenos, limpar a casa, fazer comido ...". A educadora F. traz uma demanda parecida. Considera os alunos mal educados e tem certa dificuldade de lidar com a falta de aceitação das diferenças entre os alunos, o que corrobora para o surgimento de modos de violência em sala de aula, além de desrespeito entre os alunos e com a professora: "eles se chamam de neguim, de pobre, de palavrões.".

Outra queixa diz respeito à incapacidade de lidar com os "alunos especiais" aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem. Essa demanda também é trazida pela professora F. Foi observado que a professora A. se desdobra para poder atender as demandas de todos, mas vê que não consegue dar conta e isso a angustia. Ela se sente instigada a "cuidar" (sic.) dos alunos. Essa postura denota uma identificação com o papel de cuidadora em detrimento do papel de mediadora de um conhecimento acumulado histórico-culturalmente. Nos estudos de Aguiar e Soares (2008) é ressaltado a importância do âmbito afetivo no ensino. Contudo, a utilização da afetividade sem o foco na mediação gera sofrimento.

A professora F. lida com a problemática dos "alunos especiais" de forma a se desresponsabilizar pela aprendizagem dos alunos com dificuldades. É bem claro o discurso de enquadre e também excludente da professora quando ela se utiliza de certas expressões fazendo referência a diversos alunos: "ele é louco", "a escola não era para aceitar aquele tipo de aluno", "ninguém quer sentar perto dele". Vale salientar o fator tempo de profissão para a compreensão de como a docente F. se subjetivou e como essa

subjetividade é manifestada através de suas atitudes. Ela, que se encontra em exercício profissional como professora há 15 anos, relata sentir-se cansada com toda a situação de precarização do trabalho vivida pelos profissionais da classe.

Outra dificuldade, expressa pela professora A., é o fato de a família, em inúmeros casos, não participar do processo de aprendizagem dos alunos. A professora sente falta do envolvimento dos pais no que se refere a ajudar nas atividades que os professores passam, a ajudar a organizar o material que vai ser utilizado na aula, etc. "O acompanhamento dos pais colaboraria bastante com o aprendizado das crianças, pois não adianta somente o aluno vir para a aula". A docente ainda fala que os alunos costumam faltar bastante e isso prejudica a continuidade dos conteúdos vistos em sala e lamenta: "O pior de tudo é que a maioria dos pais não justifica a falta.".

A professora F. também trouxe um discurso com teor de criticidade nos aspectos que dizem respeito à formação de professores e às políticas públicas em Educação. Considera que, na graduação, "deveria haver mais disciplinas que abordassem os avanços na tecnologia, que trouxessem mais subsídios para ajudá-lo a lidar com o outro e, principalmente a lidar com os alunos portadores de necessidades educativas especiais". A referida educadora coloca ainda que a Pedagogia "transita e é transitada por diversas áreas, mas não há um aprofundamento em nenhuma". Por fim, afirma que a formação acadêmica em Pedagogia "é muito compartimentalizada e que isso atrapalha o profissional", principalmente no que diz respeito ao suporte teórico/prático que tem para lidar com diferentes situações.

Em parte, a crítica apresentada é válida e isso foi trabalhado ao longo dos atendimentos. Considera-se necessário que as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia contemplem aspectos da tecnologia e das questões que envolvem dificuldades de aprendizagem. Essas temáticas são de grande relevância na atualidade, visto que presenciamos um alto desenvolvimento tecnológico no mundo, e as escolas precisam acompanhar esse fenômeno. Presenciamos também uma repercussão muito recorrente entre os docentes acerca das dificuldades de aprendizagem e dos alunos "especiais". A compreensão dessas questões, muitas vezes, se dá de forma equivocada e isso pode acarretar práticas docentes que vão aquém do esperado para esse tipo de problemática.

Por outro lado, observa-se alguns docentes, ao longo de sua formação universitária, não estudaram alguns conteúdos relevantes para a prática pedagógica, o que está de acordo com o que conclui Terazzan, Dutra, Winch e Silva (2008). Trata-se de uma questão que pode ser discutida, inclusive dentro de uma perspectiva mais ampla: será que os cursos de licenciatura têm sido eficazes na promoção de autonomia dos indivíduos? Será que as universidades preparam professores para a atuação em sala de aula? E no que se refere à formação continuada, será que as políticas educacionais têm dado a devida importância e as condições para o professor seguir se formando?

A professora F. também faz muitas críticas a respeito das políticas públicas em educação, particularmente aquelas voltadas para os alunos portadores de necessidades educativas especiais. Ela afirma que os investimentos, no âmbito da educação municipal, feitos para alunos "especiais" são maiores do que para alunos "normais" (sic). Segundo a professora, "essa diferença deveria servir para que se tenha uma equipe de profissionais mais bem preparada para ficar com eles [os alunos portadores de necessidades educativas especiais]". Porém, de acordo com a docente, isso não ocorre na realidade, visto que os mesmos recursos disponíveis para os alunos "normais" são oferecidos aos alunos portadores de dificuldades educativas especiais. Isso gera, de acordo com o que coloca a docente F., uma consequência desastrosa para esses profissionais: "temos que dar conta de mais isso". Assim, o estresse acaba sendo multiplicado.

A professora também faz críticas ao papel que a escola deveria exercer, mas que não está conseguindo realizar: a questão social de ensinar os valores, a educação que não se restringe à exposição de conteúdos e à mediação do aprendizado dos alunos: "Parece que essas questões não interessam mais".

Intervenções e repercussões

No que se refere à queixa relacionada à indisciplina dos alunos, foi trabalho junto à docente A. as estratégias que poderia utilizar para tornar o ambiente na classe mais agradável para os alunos, como deixar as aulas mais lúdicas e interessantes, com o intuito de refletir sobre o que chama a atenção de uma criança naquela etapa escolar. Além disso procurou-se confrontar a educadora com as estratégias já utilizadas por ela, as quais se resumiam à prática do binômio reforço/punição. A partir desses recursos

utilizados, A. pôde perceber que essa estratégia é uma alternativa que não resolve a problemática em sua essência, não gera transformações profundas nos indivíduos, no contexto e na sociedade.

Foi levantada a possibilidade de a professora trazer atividades parecidas com a que eles se ocupam no recreio (por exemplo, o jogo de "bila") para dentro de classe, mas que essa atividade fosse pedagógica, mediada pela docente e tendo como fim a aprendizagem de seus alunos. É necessário, para crianças da idade que tem seus alunos, o envolvimento em atividades mais descontraídas, que fujam do lugar comum da aula expositiva. Foi levantada também a possibilidade de a professora planejar aulas fora daquela sala, já que ela não é tão agradável aos alunos por conta de suas condições físicas. Outra ideia seria fazer alguma atividade que movimentasse os alunos. Acreditando que o corpo é extensão do psiquismo é possível compreender que as crianças precisam de espaço para aprender, precisam expressar nos seus movimentos as energias que têm dentro de si.

Ao longo dos atendimentos, foi debatido com as duas professoras a respeito da educação especial a fim de que se promovesse, tendo como base o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, uma ampliação de sentido acerca dessa temática. O sentido construído, então, foi o de que a educação inclusiva envolve muito mais do que uma metodologia de ensino mais acessível e mudanças nas avaliações, mas requer que os cuidados aos alunos com demandas dessa natureza sejam específicos, e isso vai além das paredes da sala de aula, envolve a escola como um todo: a compreensão por parte dos alunos a respeito das diferenças interpessoais e a articulação da escola em si para incluir esses alunos num contexto de ensino já que eles têm direito a isso como qualquer outra pessoa. Por mais que a professora F. tenha a consciência de que os alunos com necessidades educativas especiais devem ser incluídos no sistema de ensino, ela não queria arcar com essa responsabilidade, transferindo-a para outros.

Existe, além disso, no modo de compreensão dessa questão, a significação da dificuldade de aprendizagem, pelas duas professoras, como o "problema base" que acometem os alunos. Foi realizado um exercício de lançar um olhar para a dificuldade de aprendizagem como sinalização de uma problemática muito maior que está por trás, mas à qual se tem acesso a partir da compreensão do aluno com um ser multi-influenciado pela família, por amigos, pela comunidade, por problemas físicos e/ou

psicológicos. Algo que que a professora aprendeu a levar em consideração, por exemplo, foi que o problema da dificuldade de aprendizagem está em íntima relação com o analfabetismo de muitos alunos da turma. A partir dessa realidade, criou projetos de estímulo à leitura, bem como à busca por aprender a ler. Essa criação já vinha sendo produzida internamente e de forma subjetiva pela docente, tendo como motivação o processo de conscientização gerado nos atendimentos no Plantão, processo este que culminou com a exteriorização objetiva nesses projetos. A forma como foi buscado trabalhar com a professora F. essas questões diz respeito à tentativa de vincular-se mais com seus pares a fim de que compartilhe e divida mais suas angustias, desmotivações e cansaços. Nesse ponto ressalta-se a importância do psicólogo nas escolas para mediar esses vínculos e trabalhar essas demandas, objetivando o próprio processo de aprendizagem do alunado, a fim de que este se dê de forma mais saudável possível.

Isso foi o gatilho necessário para que se iniciasse um trabalho de reflexão acerca da auto-compreensão das docentes em seus papeis desenvolvidos como profissionais da educação até que se chegasse ao ponto em que cada uma poderia conscientizar-se do seu devir quanto educadoras, dentro do qual está envolvido o entendimento de si como sujeito, como autor, como promovedor de transformação e de libertação, e responsável também por gerar inclusão.

Conclusão

A partir do que foi exposto, é possível perceber que o trabalho docente, embora esteja comprometendo a saúde do trabalhador, pode ser *lócus* de resiliência e ressignificação de práticas. Deste modo, a mediação de um profissional de Psicologia ou de outros agentes comprometidos com a transformação social e a emancipação humana, pode levar à própria mudança de concepção de si e de sua profissionalização. Isso, por sua vez, pode levar os professores a se mobilizarem como classe com uma consciência crítica ampliada, buscando melhorias para o exercício da docência, e assim, da escola como instituição de educação em seu sentido mais amplo e integral. A mediação aqui abordada diferencia-se de um ajustamento às normas, da busca de um padrão de comportamento, visto que o trabalho de mediação feito pelo psicólogo visa investigar o potencial dos sujeitos e fazer com que ele emerja, contribuindo com a descristalização destes.

Um aspecto evidente no trabalho foi a necessidade da inserção dos profissionais de Psicologia nas escolas públicas. Trata-se de uma demanda de caráter urgente. Pelos conhecimentos acumulados pela ciência psicológica, essa é uma área do saber fundamental para a compreensão e o manejo de dificuldades de aprendizagem, problemas familiares, esgotamento físico e psíquico do professor, violência na escola, promoção de um ensino transformador, etc.

Por fim, conclui-se também que o Plantão Psicológico se constituiu numa ferramenta central que pôde ser utilizada para oferecer aos professores um espaço de ressignificação de si e de suas práticas. Um espaço em que eles pudessem experimentar novas possibilidades, dando vazão à expressão do potencial criativo. Para tanto, os professores precisaram estar à vontade na escolha de ocupar espaços dessa natureza, a fim de que se fizesse circular seus discursos e terem suas vozes ouvidas. Esse espaço pode colaborar na promoção de condições que levem à emancipação do professor e, portanto, a possibilidade de que esse profissional contribua com a emancipação dos alunos. Vale lembrar que os plantões se constituíram em atendimentos individuais, mas sempre contextualizados com o universo da pesquisa, a escola da rede pública de ensino, com as observações feitas do espaço escolar e do professor em atividade, o que corroborou para que as mudanças construídas naquele espaço tomassem corpo e extravasassem para além dos limites da sala de atendimento e assim repercutisse no ambiente escolar e no aprendizado do aluno, dados que poderão ser objetivados em uma outra pesquisa.

Referências

Aguiar, W. M. J., & Soares, J. B. (2008). A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. São Paulo: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12, 221-234.

Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 196-199.

Angelucci, C. B. (org.). (2011). Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma História da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Tese de Doutorado*. USP, São Paulo.

Bezerra, E. N. (2014). Plantão psicológico como modalidade de atendimento em Psicologia Escolar: limites e possibilidades. *Estud. pesqui. psicol*., 14(1), 129-143.

Goetz, J. P. e Lecompte, M. D. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Mendonça, S. G. L. & Miller, S. (orgs.) (2006). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. São Paulo: Junqueira&Marin.

Gutiérrez, J. (1999). El Proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y d ella investigación-acción. In: Buendia, L. et all. *Modelos de análisis de la investigación educativa*, Sevilha: ALFAR, 7-59.

Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (orgs.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 3a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. de. (2010). *Psicologia Escola: construção e consolidação da identidade profissional*. 3ª ed. Campinas: Alínea

Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (orgs.). (2003). *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ruiz Olábuenaga, J. I. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Duesto.

Rey, F. L. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Terrazzan, E. A. et al. (2008). Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, 8(23), 71-90.

Tesch, R. (1990). Qualitative Research: analysis types and software tools. New York: The Falmer Press.

Wechsler, S. M (org.). (2011). *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. 4a ed. Campinas: Alínea.

ESCALA DE CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DOS POSICIONAMENTOS DE UNIVERSITÁRIOS

Beatriz Marques Mattos -UNESP - Universidade Estadual Paulista; FAPESP
Lucia Pereira Leite - UNESP - Universidade Estadual Paulista; FAPESP

RESUMO
Para psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico do homem se constitui a partir da apropriação dos significados compartilhados nas relações sociais que se engendram em comunidades culturais. Nessa direção, a formação dos conceitos ocorre por intermédio da linguagem e dos signos sociais. A concepção de deficiência transitou por diferentes períodos e foi atribuída a distintas causas. Ainda hoje, observa-se o conceito como desvio e, consequentemente, a adoção do rótulo de deficiente aos sujeitos que se encontram nessa condição. O estigma produzido nas redes de significados atua como controle social, pois a partir dessa marca se valoriza positivamente o normal, em detrimento do anormal. A universidade enquanto instituição social deve propagar ações inclusivas, dentre elas às destinadas as pessoas com deficiência. Atualmente, se constatam inúmeras conquistas em termos normativos, porém ações excludentes são comuns nos espaços da sociedade, localizando a deficiência no organismo que a apresenta, desconsiderando a necessidade de ajustes no contexto sociocultural. Esta pesquisa objetivou identificar e analisar como universitários se posicionam diante de enunciados que retratam diferentes concepções de deficiência. Participaram da pesquisa 1472 graduandos de uma universidade pública do estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio da aplicação da Escala Concepções de Deficiência (ECD) pelo uso de um formulário, disponibilizado on-line na rede interna da Universidade. Em síntese, os resultados indicaram a tendência em concordar com enunciados correspondentes a uma concepção social da deficiência. Entretanto, podem-se observar resquícios de posicionamentos que localizam no organismo a condição de deficiência e/ou a eventos metafísicos. Isso demonstra a relevância de se promover ações que visam ampliar o diálogo sobre o fenômeno da deficiência, a fim de eliminar o preconceito presente nos discursos e nas atitudes frente a essa população, com vistas ao reconhecimento da diversidade humana e do aumento da participação desse segmento nas diversas instâncias da sociedade.
Palavras-chave: universidade; concepção; pessoas com deficiência; escala; inclusão.

A Psicologia Histórico-Cultural, enquanto referencial teórico, pressupõe que o desenvolvimento psíquico do homem ocorre a partir das relações estabelecidas com os demais indivíduos de seu contexto social. O bebê ao nascer apresenta funções psicológicas inferiores, que são imediatas e biológicas, sendo por intermédio das interações estabelecidas com os adultos, por exemplo, responsáveis por mediar essas relações através da linguagem e dos signos compartilhados socialmente, que iniciará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao se apropriar dos múltiplos significados presentes nas relações intersubjetivas.

Dessa forma, não cabe explicar o desenvolvimento do homem como reduzido aos processos inatos naturais, pois se entende que é concebido em função de um dado contexto histórico-cultural, polarizado por mudanças ocorridas nos grupos sociais e atividades civilizadas dos quais pertence.

Em complementar Vigotski (1991) acredita que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dê num primeiro momento no plano interpsicológico, nas relações entre as pessoas e, em seguida, assume caráter intrapsicológico, em que o sujeito se apropria de tal conceito. Nesse sentido, Nébias (1999) pontua que, inicialmente, os indivíduos se relacionam com o contexto por meio dos conceitos espontâneos - que se configuram naqueles que o sujeito aprende e vivencia nas relações sociais e, posteriormente, dos científicos – que representam formas mais elevadas do saber sistematizadas pelo gênero humano e transmitidos de forma sistematizada.

O uso dos conceitos espontâneos, então, caracteriza-se pela reprodução da sua atribuição social, ou seja, o indivíduo utiliza coerentemente a palavra, no entanto, essa ainda não esta revestida de sentido para ele. Por outro lado, o uso dos conceitos científicos é consciente e deliberado, e, ocorre a partir da relação de um conceito com os demais - um processo de interligação conceitual, oscilando entre duas direções, do particular para o geral e do geral para o particular (Vigotski, 1991; Nébias, 1999; Góes & Cruz, 2006).

A assimilação de conceitos científicos não é o ponto final da aquisição do conhecimento. Sua aplicação na solução de tarefas específicas assume extraordinária importância para passar do plano abstrato para o concreto, e vice-versa, de forma que os conceitos sejam móveis e ativos – relacionais (Pacheco & Nuñez, 1998, p. 97).

Portanto, o conceito existe em si, a priori, como significado social, sendo apropriado individualmente – reiterando o seu significado social, porém atrelado a outras acepções de ordem subjetivas, aí se configura o sentido dado a um signo.

Gesser, Nuernberg e Toneli (2013) corroboram que a apropriação do conceito de deficiência também é marcada pelas condições concretas de existência dos sujeitos, em determinados contextos históricos e sociais, e pela sua singularidade, pois o sujeito se apropria destes significados de forma a produzir um sentido singular, ligado às próprias experiências, possibilidades e trajetórias de vida.

Destarte, a história das pessoas com deficiência (PCD) transitou por diversas épocas e movimentos sociais. Aranha (2001), ao revisar a relação da sociedade com a pessoa com deficiência, relata que esse processo se constituiu sinteticamente em três paradigmas.

O Paradigma da Institucionalização caracterizou - se pelo cuidado e educação desses sujeitos longe do convívio com pares não deficientes; afastando-os do resto da sociedade, não sendo permitido a ele o convívio e a participação junto ao grupo social, ou seja, pelo viés da segregação total. Foi a partir de críticas e questionamentos sobre os serviços oferecidos nas instituições, na década de 60, que teve início o movimento social pela desinstitucionalização desses indivíduos.

Tal processo deu origem ao paradigma de Serviços, que partilhava da visão de uma sociedade normal e igual, que convive com segmentos minoritários anormais, pressupondo ações por parte da sociedade que garantisse serviços e recursos que visassem à modificação do indivíduo, para que ele se tornasse mais semelhante aos não deficientes. A eficácia desse modo de atuação foi fortemente questionada em função do reconhecimento da diversidade humana, atrelado a falta de alcance de padrões exigidos às PCD.

Surgiu, então, o Paradigma de Suporte, amparado nos princípios da inclusão social, que se configura numa proposição que reconhece a diferença e, em função disso se ajusta para atendê-la da melhor forma possível. Dessa forma, a pessoa com deficiência deve ter suas necessidades garantidas através dos ajustes que sociedade deve realizar, sendo de diferentes formas (social, física, econômica e instrumental) para suprir os impedimentos – eliminação de barreiras – com vistas à garantia ao acesso e a convivência no espaço comum (Aranha, 2001; Leite, 2014).

Em suma, inicialmente, a compreensão do fenômeno da deficiência era centralizada na religião, uma vez que pouco eram os estudos científicos voltados a esse tema, ao passo que havia uma grande influência da igreja nas relações sociais, sendo direcionadas ações excludentes a essa população. A partir do desenvolvimento e dos avanços das ciências médicas, deu-se inicio ao movimento de reabilitação e integração da pessoa com deficiência, caracterizando-se pela mudança do sujeito para que esse pudesse partilhar dos contextos sociais.

Atualmente, vivenciamos o paradigma da inclusão, como supracitado, entretanto observa-se que com os avanços garantidos pelas diferentes leis acerca do acesso e da permanência das pessoas com deficiência nos diferentes serviços, tais como o de educação, saúde, lazer e profissional ainda existe resquícios da maneira como o conceito de deficiência foi elaborado ao longo da história, influenciando nas relações que a sociedade estabelece com essa parcela da população.

Nessa ótica, Goffman (1982), contribui na compreensão do fenômeno social estigma, que é a classificação daqueles sujeitos ou grupos minoritários que não se ajustam ou não são percebidos como membros da sociedade, sendo caracterizados como desviantes ou desajustados. Sendo assim, o estigma é uma marca construída a partir da valorização de um atributo em detrimento de outro. Em relação às pessoas com deficiência, as diferenças sejam físicas, psíquicas ou comportamentais são categorizadas como desvios. Amaral (1995) acrescenta que o desconhecimento/distanciamento desse fenômeno é um elemento fundamental na criação do estigma e de atitudes preconceituosas e estereotipadas da deficiência (Amaral, 1995, p. 122).

Dessa forma, cabe à sociedade, em particular, às instituições de ensino, legitimarem os preceitos contidos nas ações afirmativas com vistas à participação efetiva das pessoas com deficiência. Numa digressão histórica, de modo sintético, a fim de compreender como o então chamado 3º grau – ensino superior - foi e está estruturado no país, Fávero (2006) discorre desde suas origens até a reforma universitária de 1968, A autora relata que, inicialmente, houve considerável resistência por parte de Portugal e por parte de brasileiros, pois não viam justificativa para a criação de universidades na Colônia, sendo mais adequado que as elites da época realizassem seus estudos na Europa.

Foi em 1808 que teve inicio a constituição do núcleo de ensino superior, com o objetivo de formação profissional. Em adicional, Sampaio (1991), relata, que no período imperial, diante da estabilidade política e do crescimento econômico, houve uma expansão das instituições educacionais e a consolidação de centros científicos, tais como: Observatório Nacional, Museu Nacional e a Comissão Imperial Geológica.

A constituição da República, em 1889, oportunizou duas mudanças no ensino superior, a descentralização do poder central para os governos estaduais, e a criação de instituições privadas. Dessa forma, ampliou o número de instituições de ensino superior,

bem como diversificou os serviços prestados, dando-se mais ênfase à formação tecnológica e, por conseguinte, à pesquisa (Sampaio, 1991, p.7).

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, o governo pelo uso da "Reforma Francisco Campos" promulga uma lei definindo as finalidades da universidade. No entanto, tal reforma fez pouco para colocar em prática o modelo ideal, planejado e defendido pelos intelectuais como pelos educadores dos anos 20. Neste contexto, as novas universidades se constituíram tal como uma aglutinação de escolas isoladas, ou seja, realizou-se um processo de sobreposição das instituições existentes, ao invés de organizarem novos sistemas embasados na autonomia e voltados para a promoção da pesquisa acadêmica (Martins, 2000, Fávero, 2006; Sampaio, 1991).

Fávero (2006) e Sampaio (1991) sinalizam que, no final da década de 50, esse modelo híbrido de ensino superior gerou diferentes questionamentos evidenciando um período de tensão, visto que nos anos seguintes a criação das primeiras universidades a sociedade sofreu diversas alterações em decorrência do modo econômico adotado (pautado no capitalismo), como de fortes influências e tendências internacionais (tendência à globalização). Com o desenvolvimento e ampliação das empresas expandiu-se o mercado de trabalho, viabilizando a ascensão das classes médias. Entretanto, para fazer parte deste mercado competitivo era preciso melhorar as qualificações dos trabalhadores, fato que gerou a demanda da oferta do ensino médio e superior, em torno de 1960. (Sampaio, 1991).

Nas décadas de 60 e 70, em decorrência das políticas estabelecidas, o ensino superior se expandiu, tal movimento se deu de forma desorganizada em resposta as demandas sociais e sem planejamento estratégico em longo prazo, ocasionando o afastamento de modelo único para o qual a legislação de 1968 julgava que o ensino superior deveria convergir (Martins, 2000; Sampaio, 1991).

Nessa direção, os sistemas universitários englobaram junto aos cursos tradicionais um conjunto de novas carreiras, sobretudo nas áreas sociais e em novas áreas profissionalizantes, bem como possibilitaram seguimentos populacionais distantes da graduação, como as mulheres e os trabalhadores acessarem níveis superiores de ensino.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, estabelece os princípios da educação nacional.

No âmbito do ensino superior, o Art. 43º define que a finalidade das instituições de ensino superior (IES) é estimular a produção cultural, o desenvolvimento científico, o pensamento reflexivo e formar profissionais aptos para a inserção em diferentes áreas de conhecimento, bem como colaborar na sua formação contínua para o enriquecimento profissional.

As IES então devem incentivar a pesquisa científica, visando o desenvolvimento e a divulgação da ciência e da cultura que constituem patrimônio da humanidade. Ainda, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (Brasil, 1996).

Para Chauí (2006) a universidade deve ser instrumento do conhecimento historicamente construído voltado às necessidades da sociedade. Entretanto, ainda se observa, de acordo com Nuernberg (2009), uma contradição existente dentro dos espaços universitários, com pensamentos e atitudes carregadas de preconceitos e estereótipos. Desse modo, investigar como os personagens universitários concebem determinados conceitos passa a ser um objeto científico importante, na medida em que as suas concepções podem balizar as suas atitudes vivenciadas com segmentos populacionais distintos.

A partir do exposto, essa pesquisa teve como objetivo identificar como os alunos de uma universidade pública se posicionam diante de enunciados que retratam diferentes concepções relacionadas ao fenômeno da deficiência e analisar possíveis relações entre escolha de posicionamentos a respeito da deficiência em função de algumas variáveis, como: área de formação acadêmica e curso; por períodos de matrícula – ingressantes e/ou concluintes; por faixa etária e gênero.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 1472 alunos de graduação, distribuídos em 61 cursos oferecidos nas 23 unidades universitárias. Objetivou-se alcançar uma amostra de estudantes de áreas de conhecimentos distintas, englobando cursos das três grandes áreas do saber: humanas, biológicas e sociais.

Material

Utilizou-se a Escala Concepções de Deficiência – ECD (Leite & Lacerda, 2013) para coleta de dados. Esse instrumento se constitui de 20 asserções que retratam quatro diferentes concepções de deficiência, sendo cinco sentenças para cada concepção. A escala apresenta uma disposição aleatória das sentenças, sendo que o respondente deve, para cada assertiva, assinalar uma opção de resposta, que indicará um grau de concordância, em escala do tipo Likert, constituída de cinco pontos ordenados com valoração gradual: (1) concordo totalmente; (2) concordo pouco; (0) indiferente; (3) discordo pouco; (4) discordo totalmente.

Percurso Amostral

Este trabalho apresenta-se como projeto de pesquisa do mestrado da primeira autora e está localizado numa proposição maior intitulada de "Os conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória na Unesp", contemplada no edital da Chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES Nº 18/2012 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas Ciências Humanas – Proc. 405787/2012-0 CNPq, coordenado pela orientadora desta proposição.

Procedimento de Coleta de Dados

Os dados foram coletados no final do segundo semestre letivo de 2013 por meio do desenvolvimento e aplicação de um formulário eletrônico – de preenchimento voluntário, em que não era necessária a identificação do respondente, apenas dados correspondem ao curso, ano de ingresso, idade, sexo, faculdade e unidade universitária.

Procedimento de Análise de Dados

As respostas foram tabuladas por cursos, unidades universitárias; por períodos de matrícula – ingressantes e/ou concluintes; por área acadêmica – biológicas, humanas e exatas; por tipo de formação (bacharelado ou licenciatura, por exemplo), por faixa etária e por gênero. Decidiu-se como critério de exclusão: participantes que não tivessem respondido a Escala por completo, ou seja, foram excluídos os que deixaram de responder mais de quatro itens (20%) da escala.

Para a realização da análise estatística foram calculados os escores para as quatro concepções de deficiência que constituem a escala. Os dados foram analisados com o auxílio do pacote estatístico IBM SPSS Statistics Base. Foram realizadas as análises descritivas gerais dos dados, como cálculo de freqüência, média, mediana e desvio-padrão. Para análises estatísticas inferenciais foram empregados os testes paramétricos: Teste *t* de Student, para avaliar a comparação entre duas médias – entre as concepções de deficiência (social, biológica, metafísica e histórico-cultural) e gênero; Teste ANOVA, para avaliar a comparação entre três ou mais grupos – entre as concepções de deficiência e ano de ingresso para os alunos de graduação; Teste *r* de Pearson, para se avaliar a correlação entre cada concepção de deficiência e a idade dos indivíduos. Utilizou-se como critério de significância $p < 0, 05$.

Resultados

Do total de respondentes, houve predominância do sexo feminino (54,1%), sendo 45,9% do sexo masculino. A idade média dos participantes foi de 23 anos, variando de 17 a 65 anos.

Diante da variedade de cursos oferecidos pela universidade, as pesquisadoras optaram por agrupar os cursos de graduação, primeiramente, em três grandes áreas: i) biológicas, ii) exatas e iii) humanas e, posteriormente, em nove áreas: ciências exatas e da terra; ciências biológicas; engenharias; ciências da saúde; ciências agrárias; ciências sociais aplicadas; ciências humanas; lingüística, letras e artes; e multidisciplinar. Essa separação foi realizada segundo os critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Entende-se que tal separação possibilitará uma análise mais didática e significativa dos dados.

Nessa direção, as médias encontradas de cada concepção de deficiência em relação às grandes áreas indicam que os respondentes provenientes de cursos da área biológicas tendem concordar com a concepção social, enquanto os alunos das áreas de exatas e humanas convergem para concepção social e histórico-cultural. Ainda, pode-se observar que o alunado da área de exatas é mais discordante com as concepções biológica e metafísica.

A partir das médias obtidas em área geral do conhecimento, pode-se concluir, em relação às concepções, que os cursos da área ciências exatas e da terra apresentaram

menor concordância com as concepções social e histórico-cultural quando comparada as outras oito áreas. As que apresentaram as maiores médias, demonstrando maior convergência com concepções mencionadas são os cursos pertencentes às áreas: multidisciplinar e a ciências humanas.

Em relação à concepção metafísica, os achados não apontam diferenças significativas, visto que as médias variam de 4,5 a 5, 7 e as medianas são iguais a cinco nas nove áreas, indicando que a maioria dos respondentes se mostrou discordante ao conjunto de asserções que explica a deficiência como um fenômeno atrelado ao divino e/ou ao metafísico. A respeito dos posicionamentos referentes à dimensão biológica, pode-se observar que as áreas que demonstraram maior concordância foram às ciências da saúde, ciências biológicas e a multidisciplinar, entendendo a deficiência a partir de um viés orgânico, ou seja, em que localiza esta condição no organismo de quem a apresenta. .

Ao utilizar o *teste t* de *student* para comparar as variáveis dimensões (social, biológica, metafísica e histórico-cultural) e gênero a fim de verificar se houve diferença entre as médias da variável gênero em relação ao posicionamento frente às concepções de deficiência presentes na escala, pudemos perceber que não houve significância estatística que corroborasse tal hipótese, ou seja, homens e mulheres não se manifestam de modo expressivamente diferente no conjunto.

Ao tratar os dados com o teste ANOVA, buscou-se avaliar a existência de diferenças significativas das médias em relação ao ano de ingresso frente o posicionamento as concepções de deficiência, ou seja, a hipótese inicial era de que quanto mais próximo a conclusão do curso maior seria a tendência dos alunos em concordar com as concepções social e histórico-cultural. Nessa direção, pudemos concluir que tal hipótese é verdadeira em relação à concepção social (p= 0,018).

Foi encontrada correlação significativa (p,0,05) entre as variáveis investigadas neste estudo, sendo que as dimensões (social, biológica e histórico – cultural) correlacionaram positivamente com a variável idade e a dimensão metafísica correlacionou-se de forma negativa. Portanto, observou-se que quanto maior a faixa etária, maior a tendência de concordar com as dimensões social (p=0,001) e histórico-cultural (p=0,001).

Considerações finais

Os achados desta pesquisa demonstraram que a amostra investigada tende a concordar mais com as concepções social e histórico-cultural. Tal posicionamento implica na compreensão do fenômeno deficiência enquanto constructo social, histórico e cultural. Entretanto, percebeu-se, também, que ainda há resquícios da tendência de localizar a deficiência no corpo orgânico e/ou a eventos metafísicos e, tais posicionamentos direcionam a responsabilidade de estar em situação de deficiência ao individuo eximindo a responsabilidade e o compromisso da sociedade para com as pessoas com deficiência. Nesta direção, pode-se concluir a relevância destes resultados para promoção de ações que visam ampliar o diálogo sobre o fenômeno e o conceito de deficiência a fim de eliminar o preconceito e aumentar o reconhecimento à diversidade humana.

Referências

Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules.* São Paulo: Robe Editorial.

Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho***,** Ano XI, nº 21, 160-173.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/99. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Chaui, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *In: 26ª. Reunião Anual da ANPEd.* Poços de Caldas: Revista Brasileira de Educação, n. 24, 5-15.

Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens á reforma universitária de 1968. *Educar*, n. 28, 17-36.

Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2013). Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. *Psicologia em Estudo*, v. 18, n. 3, 419-429.

Góes, M, C, R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2, 31-45.

Goffman, E. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Zahar.

Leite, L. P. (2014). A Psicologia histórico-cultural na compreensão dos conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória com futuros profissionais. Relatório Científico – CNPq. Universidade Estadual Paulista (UNESP). (Texto não publicado).

Martins, C.B. (2000). O Ensino Superior Brasileiro Nos Anos 90. *São Paulo Em Perspectiva*, v. 14, n.1, 41-60.

Nébias, C. (1999). Formação dos Conceitos Científicos e Práticas Pedagógicas. *In: IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensinos*. Águas de Lindóia. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.3, n.4, 133-140.

Nuernberg, A. H. (2009). A psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: ANACHE, A. I.; SILVA, I. R. (Org.). *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia.* 153-166.

Pacheco, O.G., & Nuñez, I. B. (1998). Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. *Caderno de Pesquisa*, n.105, 92-109.

Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990.*1991. 30f. (Documento de Trabalho). Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Vigotski, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivos e criança.* (L. L. de Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES ACERCA DE UM GRUPO SOCIOEDUCATIVO COM CRIANÇAS

Bibiana de Azevedo e Souza, Uni-FACEF
Natália Pereira Santos, Uni-FACEF
Daniela de Figueiredo Ribeiro, Uni-FACEF

RESUMO
O presente artigo é fruto da vivência de alunas de Psicologia no estágio de Psicologia Escolar, em que se usou como abordagem teórico-metodológica a teoria psicodramática, desenvolvida por Jacob Levy Moreno, em um grupo de oito crianças de uma escola pública localizada na periferia de Franca. O grupo socioeducativo teve por objetivo primordial trabalhar a estimulação de vínculos afetivos, podendo, posteriormente, ser dado enfoque à questões afetivas, familiares, sociais e de convívio grupal. De acordo com a concepção psicodramática, o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais, porque ele nasce em sociedade e necessita dos outros para sobreviver e se desenvolver, daí a importância de se trabalhar com essas crianças dentro do seu próprio contexto, o qual os influencia e é influenciado por elas. Caberá ao psicólogo, dentro do contexto escolar, promover a saúde das pessoas vinculadas a este ambiente, visando principalmente suas potencialidades e buscando desfazer preconceitos e ideologias vigentes. Antes da elaboração das intervenções, foram realizadas reuniões com os profissionais da escola e visitas familiares na casa dos participantes para a compreensão do contexto familiar e social de cada um. A partir da realização das intervenções e dos resultados obtidos foi possível criar um novo olhar para as crianças e dar voz a elas, facilitando o diálogo entre a tríade: família-escola; família-criança; criança-escola, e promovendo o desenvolvimento humano e social.
Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicodrama; Escola Pública; Grupo de Crianças; Desenvolvimento Humano e Social.

Introdução

O presente artigo visa relatar a experiência de alunas do curso de Psicologia Escolar oferecido no 7º semestre na Uni-FACEF, Centro Universitário de Franca.

O referido estágio foi desenvolvido em uma escola municipal localizada na periferia da cidade de Franca, cuja população, em sua maioria, possui baixa rentabilidade. Este teve duração de três meses, sendo iniciado no dia 10 de março e finalizado no dia 06 de junho de 2014. Seu objetivo primordial esteve voltado à realização de grupos sócio-educativos dentro da própria instituição, com alunos de idades entre seis e dez anos, visando a prevenção e promoção de saúde mental.

De maneira geral, a realização do estágio englobou três situações específicas, sendo elas as supervisões, o estabelecimento de contatos com a família e com a escola e

por fim as intervenções propriamente ditas vivenciadas em grupo. Cada uma dessas situações será devidamente descrita e explicitada ao longo desde artigo.

A Realidade escolar

De acordo com Rocha (2000), tem sido bastante difícil, na maioria das instituições escolares, transformar a realidade que se apresenta como desestimulante, em que o tédio predomina e pode ser traduzido como a sensação de impotência de criar, de produzir forças mobilizadoras para a construção de caminhos e práticas gratificantes e fecundas.

É a partir do Renascimento que o processo de escolarização do ensino anunciará mudanças nos hábitos educacionais que até então regulavam a formação do homem. A sociedade do contrato social traz o estatuto da cidadania que demanda indivíduos livres, esclarecidos, que elegem representantes a quem delegam conscientemente a gestão social. A escola nasce com a Pedagogia, outra maneira de relacionamento com os saberes, um novo modo de pensar/fazer o sentido de formação. A luta que norteará os diversos campos de conhecimento tem como perspectiva a legitimação científica, o que leva ao disciplinamento interno dos saberes através da utilização de métodos rigorosos.

A divisão e ordenação dos saberes, segundo Arìes (1981 apud ROCHA, 2000) deve-se simultaneamente à evolução da noção de infância na sociedade e ao sentimento das idades, que surgirão no Renascimento.

Observa-se ainda que as antigas formas de vida sobrevivem até nossos dias nos meios populares, que são submetidos a poucos anos de escolarização. A vida dessas crianças constitui-se a partir dos referenciais do mercado de trabalho, no qual cedo são introduzidas, ou dos dispositivos da rua, onde lutam pela sobrevivência.

Observa-se que a autoridade escolar foi exercida inicialmente a partir do castigo corporal, típico das concepções absolutistas de sociedade, até meados do século XVIII. A seguir, a era disciplinar vai anunciar técnicas de vigilância enquanto medida preventiva estendida para além da escola, como prática em tempo integral, O século XIX produzirá novos recortes no espaço escolar, fixando desta vez, a correspondência entre idade e classe. A perspectiva da separação, discernimento e assistência individualizada formará classes menores e mais homogêneas, configurando uma nova organização educacional.

O mundo industrial impôs um novo ritmo socioeconômico e político da divisão social do trabalho, cujos princípios se vinculavam a racionalização, serialização e especialização. A escola consolidou-se como organização em parceria com outras organizações, trabalhando para acionar o acelerador do tempo social. Assim, em meio à igreja, à família, ao Estado da providência, às organizações de saúde, a escola estruturou-se como mais um território veiculador do sujeito moral, tentando direta ou indiretamente preparar o homem para o trabalho.

A economia capitalística demandou uma organização escolar eficiente para a formação de sujeitos solidários ao seu processo de desenvolvimento, isto é, sujeitos situados em determinado viés sociopolítico e cultural. Isto significa que os sujeitos que o sistema prioriza formar devem ser antes, produtivos e funcionais à sua lógica, e não criativos.

As práticas de pesquisa/produção do conhecimento e o fazer cotidiano estão, de maneira geral, incompatibilizados, o que leva a uma não legitimação dos saberes construídos no dia-a-dia, que é vivido como perda de tempo ante o trabalho a ser feito. Os dispositivos que pedagogizam as relações e o conhecimento produzido na escola são responsáveis pelo tédio.

Pedagogizar implica dar forma às ações, às situações, tendo como referência os modelos, os padrões convencionais, aceitos socialmente como normais, ou seja, atua produzindo/reproduzindo divisões e hierarquizações que naturalizam os saberes como verdades universais. Assim, os saberes e as práticas que configuram a educação escolarizada trazem uma formulação que estabelece o comportamento certo e o errado, o bom e o mau aluno, o conhecimento verdadeiro e o falso, correspondendo o errado, o mau e o falso a tudo o que não se encaixa nas categorias que servem de margem ao conhecido.

O tédio é o sintoma dessa situação e traz consigo a sensação de descompasso, de inércia, de anacronismo que surge no cotidiano, como a sensação de impotência de criar e de fazer em face de uma realidade que não está sob controle, como nos livros ou nas teorias, uma realidade que escapa às representações do equilíbrio esperado no processo.

Ainda segundo Rocha (2000), para enfrentarmos a sensação de impotência de criar e o tédio institucional produzido nas instituições atuais é preciso que nos transformemos no intercessor que faz alianças com as forças que se abrem para o

inesperado. No momento em que os grupos adquirem a liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e o que se passa em torno deles. A partir daí, o desafio é a fabricação permanente de dispositivos que viabilizem a circulação de novas ligações, ideias, sentimentos e ações, possibilitando a criação e a manutenção de espaços de autonomia que ativem outros processos de subjetivação.

A proposta seria a de entrar no tempo a partir do estabelecimento de critérios coletivamente construídos, a fim de trabalhar com os fatos concretos que, sem dúvida, são heterogêneos e por isso mesmo requerem educadores/pesquisadores que possam aceitar o desafio de abrir espaço para a vida, lá onde ela deseja se fazer. A sociedade brasileira precisa mais do que nunca de cidadãos com potencia criadora, participativos e implicados com a constituição de outra realidade, de outras formas de ser, viabilizando alternativas aos impasses contemporâneos.

Transformar a dinâmica escolar seria viabilizar sua entrada no tempo nômade, fator preponderante não só para reduzir os índices de evasão e repetências, mas para buscar produzir no seu coletivo outras possibilidades de ser, de conviver e de criar novos dispositivos que funcionem como intercessores catalisadores da polifonia, fazendo aliança com o movimento de constituição, de produção de devires. O desafio da psicologia escolar é permanecer atento à investigação dos mecanismos que fazem da escola o lugar da inércia e que vem fomentando o tédio institucional e a sensação de impotência de criar.

A atuação do psicólogo no contexto escolar

Muito tem se questionado a respeito das avaliações psicológicas na área da educação, principalmente a respeito da configuração do objeto de analise do psicólogo quando realiza o diagnóstico de uma criança encaminhada pela escola. A autora Adriana Marcondes Machado (2003) inicia seu estudo apresentando a forte concepção atribuída ao psicólogo no contexto escolar por educadores como profissional responsável por diagnosticar “o que as crianças têm” quando na realidade a busca feita pelos profissionais da psicologia é para descobrir qual o motivo que leva as crianças a agirem como agem. Patto (1984) denuncia o processo de culpabilização do aluno como sujeito

do seu fracasso escolar, que na realidade é ocasionado pelo percurso político e histórico-social da educação.

Desde a década de 80 tem se configurado uma nova realidade nas atuações psicológicas nas escolas, verificando a rede de relações e as práticas cotidianas como possíveis produtoras dos fenômenos que serão analisados. Dessa forma, passou-se a operar prioritariamente na rede de relações na qual a criança atua, deixando de lado a sua culpabilização. Machado (2003) ressalta a necessidade de analisar amplamente a demanda, observando as hipóteses de como a mesma é produzida, de que sentimentos/sofrimentos a mesma ocasiona, e como ocorre. Posteriormente há a necessidade de se estabelecer estratégias para dar visibilidade e minimizar as tensões presentes no cotidiano da instituição.

Machado (2003) estabelece quatro etapas de intervenção na escola. O primeiro momento é referente à necessidade de se realizar uma pesquisa abrangente dos "bastidores" dos encaminhamentos. Nesse momento é fundamental estar atento às questões institucionais que são depositadas nas crianças. Posteriormente, o encontro individual se faz imperativo para que se possam verificar o entendimento da criança sobre o que esta acontecendo com ela. É necessário ainda ter a interação com os pais. Tanamachi (2003) salienta em seu estudo a importância de avaliar as expectativas das famílias e o que poderia ser realizado para supera-las, não simplesmente passando a responsabilizando-as pelas dificuldades das crianças.

O terceiro momento descrito por Machado é referente a uma fase em que se pensa juntamente aos professores, buscando ressaltar a importância do desenvolvimento das potencialidades da criança, tanto no âmbito individual quanto no grupal. E visando a conclusão do processo, se faz necessário a realização de um *feedback* a todos os envolvidos.

Para que seja possível realizar as intervenções Tanamachi (2003) descreve que o profissional da psicologia pode se munir de diferentes estratégias, tais como: discussão de temas; dinâmicas que permitam ultrapassar os limites individuais colocados pela queixa; leitura e discussão de textos e relatórios; jogos coletivos como estratégia para a compreensão das contradições não explicitadas nas queixas ou para evidencia-las e grupo de crianças para privilegiar a relação que elas têm com o que sabem, gostam,

querem fazer, enfatizando os conhecimentos de cada um no coletivo e valorizando o lúdico nos grupos.

Sociodrama educacional

Com o objetivo de apresentar estratégias de investigação e intervenção e também caracterizar o modelo teórico construído para fundamentar o sociodrama educacional, Andrade (2005), apresenta em seu estudo algumas das diferentes formas assumidas pela psicologia escolar desde a segunda metade do século XX. O autor relata o modelo clínico levado para dentro das instituições escolares como considerado a primeira destas formas, tendo principal interesse nos fatores sociológicos, pedagógicos e diferentes tratamentos para os alunos realizados pela instituição, não levando em conta os fatores interpessoais e macrossociais.

A partir deste momento passam a surgir alguns questionamentos, que buscam um olhar mais abrangente, proporcionando um desenvolvimento na atuação nas escolas, enfatizando toda a instituição e não apenas o aluno e seu chamado "fracasso escolar".

De acordo com o contexto previamente relatado, Andrade (2005) relata o surgimento de uma derivação dos estudos de Jacob Levy Moreno, o Sociodrama educacional. Esta prática é a apresentada pelo autor como linha de pesquisa-ação em psicologia escolar, visando o estudo do cotidiano escolar, os diferentes sistemas que o compõem (professores, pais, alunos etc.) e compreensão de suas interações sociais.

O sociodrama educacional se dá através de procedimentos metodológicos como: entrevistas em grupos, visando à investigação das estruturas de papeis e identificação de aspectos cristalizados destas estruturas; interpretação lúdica de papéis (role-playing); observações participantes, buscando ter acesso a diferentes elementos como a vivencia dos papeis e o contexto; entre outros. E posteriormente ao processo de investigação, quando compreendidas as estruturas de papéis, a organização e funcionamento da instituição, dá-se inicio, segundo o autor, ao processo de desenvolvimento do projeto de intervenção, que ocorrerão através de grupos com os diferentes atores da instituição. Andrade apresenta ainda em seu estudo a ideia de Milan (1976) que descreve o grupo como um sistema de posições, sendo este uma totalidade de unidades articuladas, composta por um ou mais indivíduos definidas por suas interrelações, com um projeto em comum elaborado em sua intersubjetividade.

Em seu estudo, Andrade (2005) descreve a necessidade de um extenso trabalho reflexivo e de superação de pautas institucionais para a realização de trabalhos em grupo com os profissionais da instituição escolar. Porém em contraposição, o autor relata uma maior facilidade em atividades com grupos compostos por alunos e com os pais, pois há uma menor resistência destes grupos. Por outro lado, uma das dificuldades encontradas pelo autor é referente ao papel desempenhado por psicólogos durante muito tempo na construção da psicologia escolar.

Este papel até os dias de hoje é reconhecido como o responsável por tratar os alunos que apresentam "problemas", ocasionando rótulos indesejáveis. Desta forma, é apresentado no texto como possível solução para este tipo de resistência, a formação de grupos constituídos por alunos com diferentes rendimentos escolares, evitando a homogeneidade em grupo de alunos previamente rotulados.

Frente, portanto, à conturbada realidade educacional vigente na sociedade atual e da necessidade de se olhar a escola como um contexto complexo influenciado por inúmeras relações, entre alunos, professores, institucional e familiar, surge a necessidade de trabalhar com as crianças de uma forma lúdica e com um olhar humanizado. Sensibilizadas a tamanha demanda, as estagiárias de Psicologia Escolar elaboraram um grupo socioeducativo que visava apreender as necessidades manifestas a partir das queixas escolares e familiares, contudo, sem deixar de lado as manifestações latentes ao longo de todo processo vivenciado no grupo.

Abordagem teórico-metodológica

A abordagem teórico-metodológica utilizada para este estágio foi a teoria Psicodramática, desenvolvida por Jacob Levy Moreno, seus conceitos fundamentais são conceitos relacionais. De acordo com tal concepção, o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais, porque ele nasce em sociedade e necessita dos outros para sobreviver e se desenvolver.

De acordo com Golçalves, Wolff e Almeida (1988), o ponto central da teoria moreniana é a espontaneidade, criatividade e sensibilidade, que possibilitam que o homem responda "adequadamente" (adequação do homem a si mesmo e não aos outros) aos desafios do seu meio. Compreende-se, portanto, que o ser humano nasce espontâneo

e deixa de sê-lo devido ao ambiente, porém tais recursos podem ser recuperados através de relações afetivas e da ação transformadora sobre o meio.

Tal teoria considera a verdadeira educação como uma forma de recuperar a espontaneidade-criatividade, sendo esse ponto essencial no desenvolvimento pessoal e das relações grupais que são base para a mudança social. O objetivo primordial do psicodrama é, portanto, a recuperação dessa espontaneidade e do fator tele, o qual pode ser definido como:

> Tele é a percepção íntima e profunda entre dois indivíduos, ocorre simultaneamente em duplo sentido. Origina-se no presente, no aqui e agora, no momento em que duas pessoas se encontram. (FÉO, 1990, p. 16)

O homem do terceiro milênio, presente na sociedade atual, está sentado nos bancos escolares, porém para que ele saia dessa postura passiva é preciso rever os projetos educacionais, que parecem ter perdido seus objetivos, sua filosofia e por fim o homem mesmo a ser educado. Cabe ao professor encontrar possibilidades de renovar sua ação na escola e lidar com inúmeras "conservas culturais" da educação.

> Conserva cultural, expressão cunhada por Moreno, refere-se às maneiras estereotipadas de pensar e agir presentes no nosso meio social e cultural. [...]A questão das relações professor-aluno na situação de aprendizagem se desvela como um dos pontos onde também se evidenciam as "conservas culturais" da educação. (PUTTINI e LIMA, 1997, p. 13 e 14)

Nos tempos atuais, o mundo exige que o homem tenha respostas rápidas e criativas, porém o modo imposto na escola leva o aluno a uma atitude passiva diante daquilo que lhe é apresentado como conhecimento. Percebe-se que há uma falta de clareza e até criatividade das políticas educacionais o que leva à inevitáveis conflitos no âmbito escolar.

Cabe ao psicodramatista na escola ser um atento observador, promovendo e estimulando a participação e cooperação entre os alunos. Sua relação com os demais se dá numa perspectiva horizontal, favorecendo assim a troca e a intersubjetividade. Nessa perspectiva, o aluno é visto como um ser espontâneo e criador, na busca do seu crescimento e superação das conservas culturais.

Entrada no campo

A escola municipal onde foi realizada a intervenção já possui uma relação de quatro anos com o Centro Universitário de Franca, tempo em que semestralmente grupos de estagiários realizam lá trabalhos em Psicologia Escolar. Foi somente através do contato inicial com a instituição, a qual_sempre se mostrou receptiva, atenciosa e prestativa para com as estagiárias, é que se tornou possível a realização do estágio.

Primeiramente, foi realizada uma reunião entre as estagiárias e a coordenadora pedagógica da Instituição, a qual fez um levantamento, através de relatos de seus professores, comportamentos apresentados na escola e notas, de algumas crianças que iriam fazer parte do grupo socioeducativo. Dentre as principais dificuldades apresentadas pelas crianças estavam problemas de aprendizagem e de comportamento.

Além disso, foram realizadas visitas domiciliares às famílias das respectivas crianças selecionadas para que fosse possível comparar as queixas destacadas pela escola e pela família, e posteriormente perceber se condizem com as observações realizadas dentro do próprio grupo. Assim, a partir de tais relatos foi possível conhecer, previamente, as queixas da escola e dos familiares com relação aos alunos que passariam a fazer parte do grupo socioeducativo.

A seguir, na Tabela 1, serão explicitadas as queixas apresentadas pela instituição e pelos familiares.

Tabela 1 *Queixas referentes aos participantes relatadas pelos familiares e pela escola.*

Aluno (a)	Queixa da família	Queixa da escola
Thalita	A mãe relata que a filha tem inúmeras dificuldades na aprendizagem somente no ambiente escolar, porém quando está em casa consegue montar sílabas e o alfabeto. Também diz ser uma criança introspectiva e acredita haver um descaso da professora para com a filha.	De acordo com a escola, a respectiva aluna não interage com os colegas e não consegue ser alfabetizada.
Kauan	A mãe afirma não saber a razão dos medos do filho, principalmente com relação à ela já que quando chega a bater nele não é de forma intensa que justificasse o medo. Além disso, diz que a criança passa muito tempo no	"É uma criança ansiosa que apresenta muito medo de ser repreendido, principalmente por sua mãe."

	videogame, atrapalhando nos estudos.	
Sabrina	De acordo com a mãe, a criança possui muita dificuldade em aceitar a separação dos pais e isso faz com que tenha muita dor de cabeça e roa as unhas até sair sangue. A mesma acredita que o pai faz alienação sobre a criança o que dificulta o relacionamento mãe e filha.	Tem baixa autoestima, é triste e apresenta uma baixa rentabilidade que interfere no seu comportamento escolar.
Samuel	Segundo a mãe, é uma criança muito intensa que não sabe lidar com normas e nem com seus próprios sentimentos. Para chamar sua atenção é necessário conversar proximamente, olhando em seus olhos, caso contrário ele não ouve. Todos os seus sentimentos, como raiva, alegria e choro, aparecem de forma exacerbada	Criança agressiva que bate nos amigos, sendo que a incidência desse comportamento aumenta quando passa o fim de semana na casa de seu pai.
Ruan	É uma criança tranquila que adora videogame e computador, não sai muito de casa, até porque a mãe não permite. Frente à isso, suas interações são restritas à seu primo e poucos colegas, filhos de amigos dos pais.	É tímido com seus professores e amigos, apenas brinca com seus primo e é mimado.
Isaura	"Ela tem preguiça de pensar, tem dificuldades na escola", de acordo com a mãe através do reforço a filha melhorou 100%. Ela não se relaciona muito, alguns colegas da escola chamam tanto ela quanto a mãe de gordas.	De acordo com a escola, é comunicativa e apresenta fuga de ideias, pois muda de assunto constantemente. Possui também problemas de aprendizagem, tanto que já foi retida.
Esthela	Segunda a mãe é mais "turrona" do tipo "mandou-levou", é curiosa, inteligente, porém muito preguiçosa. Além disso, tem facilidade para fazer amizades e é comunicativa.	Apresenta problemas de aprendizagem, não reconhecendo números e letras, é fora da realidade, mas, ao mesmo tempo, é extremamente comunicativa.
Daniel	É uma criança tranquila, porém não consegue ler e interpretar. Além disso, faz uso de muita medicação. "Foco" na cabeça.	Possui dificuldades de aprendizagem, é distraído e calmo, além disso, foi relatado que ele tem um "foco na cabeça".

Além da coleta das queixas, as visitas às casas dos alunos também tiveram como objetivo fazer com que as estagiárias adentrassem e compreendessem a dinâmica familiar na qual eles estão inseridos. Neste encontro também foi entregue aos

responsáveis pelas crianças o termo de consentimento, visando elucidar todas as informações referentes a forma como o grupo seria desenvolvido. Assim, por meio da inserção das estagiárias no contexto familiar dos alunos, buscou-se também informações com os pais a respeito das características dessas crianças, seu comportamento no ambiente familiar, assim como saber a relação dessa família com a própria escola e as expectivas desta com relação ao início do grupo sócio-educativo.

Após a obtenção de todos esses dados e informações deu-se início as intervenções propriamente ditas. Participaram do grupo socioeducativo oito crianças, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. As idades variavam entre seis e dez anos e os grupos aconteciam às quintas-feiras das 15:40 às 17:30 em uma das salas de aula da própria instituição.

As intervenções

Foram realizadas sessões de grupo cujo foco era a realização de jogos dramáticos. Os jogos são vistos como uma técnica a ser utilizada em diferentes momentos de trabalhos grupais e individuais e pode ser uma forma de realizar o considerado o primeiro momento de um trabalho psicodramático. Estas atividades segundo Monteiro (2012), propiciam o trabalho em campo relaxado, ou seja, as pessoas são convidadas a ‘’brincar’’, é oferecida a elas uma forma de atuação descontraída, no mundo do ‘’como se’’. O nível de tensão torna-se baixo, pois se trata de uma situação permissiva e protegida, com regras a serem compridas, o que facilita o aparecimento de respostas espontâneas e criativas.

Estas técnicas permitem a expressão livre das criações do mundo interno do indivíduo e sua representação através de um papel ou pela produção mental de uma fantasia, ou por uma determinada atividade corporal. Para que o vínculo seja estabelecido, é necessário que o indivíduo saia da situação de alarme, e o jogo é o mais adequado para que isso aconteça. A linguagem lúdica propicia o manejo mais eficaz de espontaneidade e da criatividade.

Ao todo foram realizadas oito sessões de intervenções sócio-educativas as quais serão relatadas na tabela a seguir.

Tabela 2 *Síntese das atividades realizadas em cada grupo durante o período de estágio, de 10 de abril a 05 de junho de 2014.*

Grupo	Síntese das atividades e dos acontecimentos no grupo
1	Primeiramente, sentamo-nos em roda para conversar a respeito das expectativas e conhecimentos prévios do que seria feito ao longo do grupo e a brincadeira "batata quente" para aquecê-los. Posteriormente, foi solicitada a realização de desenhos e colagens sobre si mesmos, o que gostam de fazer e o que querem ser. Em seguida, cada criança falou sobre seu desenho e suas próprias características e por fim, compartilhamos a vivência em roda.
2	Fizemos uma roda para que cada um falasse sobre sua semana e para apresentar uma das crianças que havia faltado na primeira intervenção. Foi lhes apresentado uma caixa com animais de brinquedo e requisitado que fosse contada uma história coletiva, um dando continuidade ao outro. A partir desse aquecimento foi possível realizar uma dramatização em que cada criança representaria um animal e eram relatadas diversas situações (chuva, caçador, animais perigosos, noite, fogo, riacho, entre outras) para observarmos a maneira de cada um reagir. Por fim, fizemos uma roda para compartilhar a vivência.
3	Antes de montarmos a roda fizemos uma brincadeira para descontração e interação, em que eram falados nomes de animais diferentes no ouvido de cada criança e a criança que tivesse recebido um respectivo nome de animal dito pela estagiária deveria cair no chão. Em seguida conversamos sobre a semana e propusemos um teatro com fantoches, em que em duplas um deveria expor para o outro seus medos. Logo após cada medo citado era desenhado na lousa e deveriam representar a maneira como reagem frente à eles. No final desenharam seus medos e fizemos uma dinâmica de reconhecimento, colocando a venda em cada um para que a partir do toque reconhecessem quem estava ao seu lado.
4	Inicialmente, as crianças se dividiram em duplas para uma massagear e aquecer fisicamente uma a outra, através de exercícios de relaxamento e alongamento. Logo após, brincamos de "vivo ou morto" e "carriola". Na dramatização também ficaram em duplas e se voltaram para a vivência da floresta e praia, porém desta vez cada criança deveria cuidar de seu parceiro nas situações adversas que poderiam surgir. Ao final, fizeram um desenho coletivo com tinta e colagens a respeito do que vivenciaram.
5	Montamos primeiramente a roda para conversar sobre a semana e depois dissemos que estaríamos em um programa de televisão no qual

	participaríamos de diversas brincadeiras. A primeira delas envolveria duas crianças com um balão entre suas barrigas e este deveria chegar, sem o auxílio das mãos, até suas testas. Posteriormente, jogamos vários balões e caberiam às crianças não deixá-los cair no chão, em seguida amarramos suas mãos e colocamos vários bombons sobre a mesa e eles deveriam abrí-los com a ajuda do colega. Propusemos também a dança da cadeira e, por fim, fizemos uma roda para que cada criança falasse ao menos uma característica de seu companheiro e sua visão sobre a vivência.
6	Levamos TNT para cobrir o chão e almofadas para que pudessem deitar, espreguiçar e se esticarem enquanto falassem sobre sua semana e, posteriormente, contamos a história "O Leão e o ratinho". Em seguida fizemos a "brincadeira do caminho" que consistia em cada criança jogar um dado para ver em qual casa caiam, como em um jogo de tabuleiro. Em cada uma das casas do tabuleiro eram sorteadas cartas que davam respectivas instruções, muitas delas a respeito da própria história contada. Ao final, demos um momento livre para brincarem e voltamos à roda para compartilhar o que achamos da vivência.
7	Iniciamos o grupo com uma roda de conversa para que pudessemos conversar sobre o encerramento do mesmo, já que aquele seria o último encontro. Além disso, neste momento combinamos sobre a festa de encerramento na qual cada criança poderia escolher algo que mais lhe agradasse para conter no evento. Posteriormente propusemos que as crianças lembrassem dos momentos vividos em cada um dos encontros que se passaram e que mais haviam gostado. Logo após este momento, fizemos a brincadeira da "matança" para a interação e descontração das crianças por terem ficado abalados com a noticia do término do grupo. Encerramos o grupo com a confecção de um desenho sobre os momentos mais importantes e marcantes vividos no grupo.
8	Festa de Encerramento

Resultados

Durante o processo grupal, foi percebida a necessidade de realizar mais visitas às famílias das crianças integrantes, com o objetivo de verificar possíveis mudanças e até mesmo acompanhar o desenvolvimento acadêmico no decorrer do semestre. Durante o processo de integração com as famílias foi possível observar diferentes realidades que permeavam o contexto de cada um dos alunos e suas famílias. De forma geral, as

residências eram simples, contendo por vezes eletrodomésticos novos e modernos e em outros momentos encontramos uma realidade muito dura com problemas de saneamento básico e muita pobreza.

A partir das queixas relatadas no início do estágio e dos comportamentos observados em cada componente do grupo durante as atividades desenvolvidas foi possível analisar importantes mudanças na forma de agir e se relacionar das crianças. As características peculiares e únicas de cada participante pareciam ser, inicialmente, um empecilho para a construção do grupo, porém foi a contribuição inerente de cada um que permitiu o desenvolvimento grupal de forma funcional e produtiva.

A maior dificuldade encontrada foi fazer com que as crianças se relacionassem de forma espontânea, interativa e respeitosa, haja vista que enquanto algumas, mais tímidas e introspectivas, apresentavam extremas dificuldades em se expressar e se colocar dentro do grupo, outras, mais agitadas e comunicativas, queriam toda a atenção para si. Por meio das atividades em que, imprescindivelmente, todos os participantes possuíam um espaço para se manifestar foi possível perceber, ao longo dos encontros, uma atuação mais ativa e independente por parte daqueles que antes se mantinham mais reservados.

Além disso, constatou-se também a criação de vínculos significativos, principalmente entre os participantes com idades similares ou próximas. A obtenção de tal resultado foi possível graças à gradativa identificação entre as crianças que passaram a perceber, por meio das atividades em conjunto, o quanto a presença e o auxílio do outro favorece o bom desenvolvimento da tarefa. Esta aproximação fez com que as crianças ficassem mais a vontade para se expressarem de forma espontânea e autêntica, promovendo também uma interação entre elas mais saudável e dinâmica.

Ao longo dos grupos trabalhou-se também a forma como as crianças percebiam a si mesmas, pois notou-se, principalmente em duas participantes, uma baixa autoestima e desvalorização da própria imagem. O desenvolvimento de vínculos foi essencial neste processo promovendo o respeito mútuo entre as crianças e uma maior facilidade em elogiar e cuidar do outro.

Ao decorrer das intervenções as crianças apresentavam uma maior adesão para com as atividades, mostrando-se cada vez mais participativas, interessadas e motivadas. Foi possível verificar o desenvolvimento de características como proatividade e

comunicação entre as crianças, principalmente no sexto encontro, no qual durante o momento livre elas mesmas, de forma espontânea, se organizaram e elaboraram sua própria brincadeira sem deixar nenhum membro de fora.

Considerações finais

O processo grupal desenvolvido proporcionou a ampliação da consciência de que os sistemas nos quais uma criança esta envolvida como família e escola, são alimentados de forma direta e inconscientemente e provocam influências imensuráveis no processo de desenvolvimento infantil e alfabetização. O olhar em busca de diagnóstico utilizado por psicólogos durante muitos anos, foi transformado e ganhou força quando a necessidade de um olhar mais humanizado e abrangente se fez presente no processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento do grupo socioeducativo teve como objetivo buscar valorizar o mundo subjetivo e o olhar de cada criança. Desta forma, tal atuação se deu a partir da tentativa de inserção no mundo vivenciado por cada uma delas e a valorização de cada recurso apresentado frente às dificuldades cotidianas. Buscou-se a compreensão das crianças por perspectivas múltiplas e mais amplas que as habituais encontradas no nosso senso comum.

Os aspectos que foram trabalhados no grupo, desde sua constituição, foram de extrema importância para o desenvolvimento de uma atuação psicológica mais humanizada e crítica. Desta forma, valorizamos cada pequena transformação alcançada, e acreditamos que cada pequeno vínculo lá criado, possa ser transformador em um futuro próximo, proporcionando a cada uma das crianças escolhidas a chance de um recomeço impulsionado pelo sentimento de pertencimento e estima. Portanto, pensamos ter sido coerentes com nosso maior objetivo frente ao desafio em coordenar um grupo: aprender, atuar e principalmente transformar e contribuir.

Com a realização de um grupo heterogêneo, composto por crianças de diferentes idades, séries e vivências, foi possível verificar transformações que podem proporcionar mudanças significativas no ensino brasileiro. Além disso, este processo enriquecedor trouxe a tona questões importantes a respeito das dificuldades e falta de amparo vividas por alguns fatores escolares da rede pública.

Referências

ANDRADE, A.S. *Intervenções grupais na educação*. In: Fleury HJ, Marra MM. Sociodrama Educacional: uma estratégia de pesquisa-ação em psicologia escolar institucional. São Paulo: Ágora; 2005, p.49-66.

FÉO, Milene de Stefano. *Atendimento conjunto pais-criança: Uma proposta de trabalho ambulatorial.* In: RICOTTA, Luiza Cristina de Azevedo (org.). Cadernos de Psicodrama: Psicodrama nas Instituições. São Paulo: Ágora, 1990.

GOLÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castelo de. *Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J.L. Moreno.* São Paulo: Ágora, 1988.

MACHADO, A.M. *Os psicólogos trabalhando na escola: interversão a serviço do que?* In: MEIRA, M.E.M . ANTUNES, A.M. Psicologia Escolar: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MACHADO, A. *Avaliação Psicológica na Educação: mudanças necessárias.* In Tanamachi, E.; Proença, M. ; Rocha, M. (orgs.). Psicologia e Educação. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2a. Ed., 2002.

PUTTINI, Escolástica Fornari; LIMA, Luzia Mara Silva. *Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica.* São Paulo: Ágora, 1997.

ROCHA, M.L. *Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica*. In: TANAMACHI, E. R.; ROCHA, M.L. e PROENÇA, M. (orgs.). Psicologia e educação: desafios teórico- práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 185-207.

O LUGAR DA PSICOLOGIA NA NOVA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Cândida Beatriz Alves – UnB
Regina Lúcia Sucupira Pedroza – UnB

Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural

O materialismo histórico-dialético foi formulado por Karl Marx e Friedrich Engels em uma tentativa de compreensão de sujeitos concretos, que se constroem coletivamente em um processo que é histórico e dialético. A Psicologia histórico-cultural, formulada por Lev S. Vigotski, tem base nos preceitos do materialismo histórico-dialético e busca aprofundar a compreensão de ser humano proposta por essa abordagem, entendendo este como um ser histórico, social e cultural, que constitui dialeticamente a si mesmo na interação com o meio e com outros sujeitos (Vygotsky, 2001).

Ao se contrapor a essas noções idealistas, Marx e Engels defendem o que será sua tese fundamental na obra: a de que a consciência humana, bem como suas ideias, cultura e religião, não se originam de um plano abstrato, fruto da mera reflexão, mas sim das condições concretas de vida. Em suma, é a forma como os seres humanos se organizam em sociedade e se organizam para produzir aquilo de que necessitam que irá definir sua consciência e suas ideias, não o contrário.

Com isso, os autores pretendem inverter a proposta hegeliana de compreensão histórica, mantendo, porém, a lógica dialética desta. Ou seja, da mesma forma que são as condições materiais e históricas que fundam e determinam a consciência, são homens e mulheres vivos, reais e concretos que constroem o modo de produção e de organização da sociedade. Essa ideia é fundamental, uma vez que tira os seres humanos do lugar de vítimas das circunstâncias. Marx critica a condição humana de inconsciência de que sofre o jugo de suas próprias criações. Esse seria o modo de funcionamento basilar da ideologia: a naturalização de condições na verdade criadas pelo próprio humano.

Essas teses, ao mesmo tempo que explicam a ideologia, esclarecem a única revolução viável: a ação humana de transformação de seus meios de produção e organização social. Nesse sentido, é essencial o entendimento da luta de classes conforme esclarecida por Marx e Engels: a história é, para esses autores, a história da

luta de classes, na qual a classe dominante funda a ideologia para subjugar uma classe proletária que se vê alienada de seu trabalho. São essas condições materiais contraditórias que devem ser transformadas a fim de se libertar o ser humano, sua consciência.

De acordo com o materialismo histórico-dialético, os seres humanos se constituem enquanto tais em um processo histórico e social, no qual o trabalho se configura como elemento central. Ao agir sobre a natureza, na busca de sobrevivência, essa mesma ação age sobre o humano, transformando-o. Estabelece-se portanto uma relação dialética entre ser humano e natureza em que o próprio trabalho é elemento de mediação, transformando o humano, complexificando-o e distinguindo-o de outros animais. O trabalho aparece, portanto, como princípio ontológico fundamental do humano (Marx & Engels, 2007).

A ação mediada e intencional sobre a natureza – o trabalho – foi a responsável pelo desenvolvimento da humanidade, seu progresso e expressão social e cultural. Em uma famosa comparação presente n'O Capital, Marx afirma que o pior arquiteto é diferente da mais engenhosa abelha, pois esta age por um instinto biologicamente determinado, enquanto aquele, antes de iniciar seu trabalho, possui em mente o resultado almejado. Quando chega ao fim, o trabalhador se vê espelhado no produto do seu trabalho (Marx, 2008).

Na visão de Marx e Engels, tal relação é deturpada com a inserção da divisão social do trabalho. Com essa divisão, o trabalhador perde a identificação com o resultado final do trabalho, uma vez que não o vê mais como produto de si mesmo. Surge o trabalho alienado, o trabalho estranhado por quem o realizou. O trabalhador deixa de dominar sua ação e passa a ser dominado pelo seu produto, a mercadoria.

Com bases nos pressupostos estabelecidos por Marx e Engels acerca da condição humana e sua relação com o trabalho, Vigotski desenvolve a abordagem denominada Psicologia histórico-cultural. De acordo com esta, não é possível pensarmos em algo como uma natureza humana dada a priori, pois o ser humano se constrói na interação com o mundo exterior, particularmente nas relações interpessoais. O caráter dialético dessas interações se evidencia no fato de que, ao modificar a realidade – tanto material quanto social – para constituir seu modo de produção, o homem modifica a si mesmo. É assim que o social necessariamente constitui o subjetivo – pois compartilha as relações

de mediação simbólicas que constituirão aquele indivíduo enquanto sujeito – e o sujeito, ao mesmo tempo e de forma dialética, compõe o social – pois é um ser ativo capaz de transformar a realidade concreta na qual se encontra e as relações culturais aí estabelecidas (Vygotsky, 2000).

Nomenclaturas: educação técnica, tecnológica ou profissional?

Neste trabalho, faz-se necessária uma discussão sobre a nomenclatura utilizada para a modalidade educacional em questão. Quando se trata do assunto, vemos uma variedade de termos sendo a ela aplicados: educação técnica, tecnológica, profissional etc. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) trata essa modalidade pelo nome de Educação Profissional (Brasil, 1996). Já a legislação mais recente que trata do assunto, como por exemplo a de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tratam a modalidade por Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008).

O tema exige uma análise mais aprofundada. Ao utilizar a nomenclatura Educação Profissional, vê-se explícita a ideia de que se trata de uma modalidade educacional voltada para o treinamento em uma profissão. Consta, na própria LDB, que o aluno poderá ser preparado "para o exercício de profissões técnicas" (Brasil, 1996), sem que se esclareça propriamente em que consistiriam profissões técnicas.

Essa discussão nos remete aos termos técnica e tecnologia, cuja origem etimológica deve ser considerada a fim de melhor compreendê-los. Esses termos vêm do grego *techné*, cujo significado original estava associado ao desempenho de uma tarefa, de uma ocupação. Para Platão, aqueles que realizavam uma *techné* o faziam por uma *poiesis* (criações), o que os tornava poetas (criadores). O vocábulo *techné* em grego é equivalente do termo latino *ars* que, nesse contexto, era utilizado como a realização de algo com perícia e destreza. Com o tempo, o vocábulo *ars* passou a ser cada vez mais associado com as artes liberais e intelectuais, consideradas superiores, ao passo que as artes mecânicas ocuparam paulatinamente um lugar de inferioridade (Machado, 2006).

Com a industrialização e o desenvolvimento das ciências de forma geral, o termo técnica é retomado, em um sentido estreito, para significar a aplicação prática da ciência. A influência do positivismo corrobora essa concepção, ao defender que todas as

ciências deveriam se basear no método experimental. No entanto, a ideia da técnica como aplicação prática cria uma falsa dicotomia, uma vez que leva à compreensão de que a técnica envolve apenas a dimensão material, morfológica, em detrimento da dimensão intelectual. Tal divisão acaba por reforçar a – falsa – separação que Marx denuncia entre trabalho intelectual e trabalho manual (Marx, 2008). Essa visão do trabalho técnico atribui centralidade à dimensão que envolve máquinas e equipamentos, deixando em segundo plano ou mesmo ignorando uma análise da organização e das condições de trabalho. Ademais, o objeto técnico é visto como um objeto histórico *per se*, ignorando a ação humana que agiu sobre a realidade, transformando-a e transformando ao próprio ser humano autor da ação (Machado, 2006).

Percebem-se, ainda na atualidade, tentativas de fazer prevalecer tal sentido estreito de técnica, entendendo-a como a aplicação prática e mecânica de uma ciência que lhe é superior. Por outro lado, um sentido amplo do termo técnica refere-se a "toda atividade humana estritamente regulada, tendo em vista um efeito específico" (Machado, 2006, p. 56). Essa concepção não cai nas armadilhas relatadas acima, uma vez que ressalta o caráter de atividade humana da técnica, ação regulada por condições materiais e simbólicas: por determinada organização, por uma divisão social do trabalho. Esta última não pode ser ignorada porque essa divisão é anterior às especificações de cada ocupação técnica e determina as suas transformações.

Outra tendência que se observa é a de fazer equivaler os termos técnica e tecnologia. No entanto, por sua própria etimologia, o segundo termo designa uma ciência, que não pode ser reduzida a um mero experimentalismo – prática mediante a qual não seriam produzidos conhecimentos e sim mero reflexos imediatos de uma realidade. Tampouco deve-se entender a tecnologia como simples objetos confeccionados pelo ser humano para a realização de certas atividades ou operações.

Existe assim uma estreita interrelação entre técnica e tecnologia uma vez que, ao passo que esta designa um conjunto social e histórico de conhecimentos e informações acerca da atividade humana – um conjunto de saberes, portanto, acerca de "atos que produzem, adaptam ou fazem funcionar os objetos" (Machado, 2006, p. 56) –, aquela representa corporificações desse conjunto. Dialeticamente, técnica e tecnologia se alimentam, se complementam e interdependem uma da outra para o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, nem a técnica e tampouco a tecnologia devem ser retiradas de seu contexto social, histórica, cultural e econômico de produção. Ambas estão relacionadas com a práxis humana, entendida como aquela atividade a partir da qual o ser humano se humaniza, insere-se no universo simbólico da linguagem e da cultura. Assim, a tecnologia relaciona-se com o conhecimento que sujeitos históricos e sociais produzem ao buscar reproduzir a vida e não deve ser entendida como simples engrenagens que funcionam mecanicamente de acordo com leis de causa e efeito.

Sendo assim, podemos já de antemão destacar que a modalidade educacional em tela deve ser compreendida na relação entre educação e trabalho, educação e práxis humana. Justamente nesse sentido, o termo educação técnica foi formulado por Marx como uma proposta de educação que rompesse com as distinções entre trabalho manual e trabalho intelectual. O termo educação profissional, por outro lado, está associado à qualificação profissional, a aprendizagem de uma profissão. Nesse ponto, é importante admitir que enfrentamos um impasse. Por um lado, entendemos que a relação educação e trabalho envolve algo mais profundo que a aprendizagem de uma profissão, uma vez que, conforme explicaremos na próxima seção, o trabalho é o princípio ontológico do humano.

Cabe nos lembrarmos aqui do conceito de politecnia, que Marx usa em paralelo ao de educação técnica, com significado convergente. Como o próprio termo sugere, politecnia está ligada a uma noção de totalidade, da multiplicidade de técnicas, o que buscaria romper com a fragmentação do trabalho imposta pela sociedade capitalista (Saviani, 2003). Consonante com essa ideia, tal termo baseia-se em uma superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, o que implica na ideia de que não existe um trabalhador puramente intelectual, nem tampouco um trabalhador puramente braçal. Assim, o conceito de educação politécnica se equivaleria ao próprio conceito de educação tecnológica, da forma como anteriormente descrita (Ciavatta, Frigotto e Ramos, 2005), apesar de este vir sendo apropriado por um concepção burguesa de educação profissional (Saviani, 2003).

Nesse sentido amplo, percebemos a limitação do termo educação profissional, ao referir-se estritamente à aquisição daquelas práticas específicas de uma profissão, tomada de forma isolada das demais, o que leva a uma compartimentalização da atividade e do trabalho humanos. Por outro lado, este é o termo que vem sendo adotado

pela legislação da área bem como pelos estudiosos do assunto, ainda que constantemente permeado de críticas (Garcia & Lima Filho, 2004). Ao se denominar essa área de educação profissional e não educação técnica, o aspecto que é frisado é a formação para uma profissão, e não o trabalho enquanto princípio pedagógico, formador da consciência humana.

A educação profissional no Brasil

Para tratar da educação profissional no Brasil contemporâneo, é necessário que nos empenhemos em compreender o percurso histórico dessa modalidade educacional: quais foram os diferentes fundamentos e concepções que a embasaram e nortearam ao longo da história, bem como as transformações pelas quais passou. Antes de fazer tal percurso, é essencial pontuarmos que se trata de uma trajetória eivada de contradições, idas e vindas e transformações. A sequência linear que o texto escrito nos impõe não deve fazer supor que a história também se constitua em uma linearidade, pois tal noção não se sustenta.

Inicialmente, devemos nos remeter à Antiguidade Clássica e à concepção de trabalho que ali vigorava, uma vez que esta influenciou sobremaneira a relação cristã, particularmente católica, com o trabalho e, consequentemente, a noção que foi trazida ao Brasil quando da colonização. Na Grécia e Roma Antigas, o trabalho braçal era designado aos escravos, enquanto aos cidadãos – entre os quais estavam incluídos apenas homens – era destinado o exercício da política e da filosofia. Daí também é oriunda a ideia do ócio criativo, em que homens liberados da necessidade de trabalhar por sua condição social poderiam dedicar-se ao exercício intelectual. De fato, a própria palavra escola, do latim *schola* e do grego *skholé*, tem o sentido original de "folga, descanso, tempo ocioso" (Saviani, 2003).

Observa-se, portanto, uma desvalorização do trabalho braçal e a marca, neste, da marginalidade social. Além disso, é consequência dessa ordenação social a já mencionada distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, sendo o primeiro reservado a escravos, servos ou trabalhadores livres – a depender do período histórico – e o segundo, às classes dominantes. Essa divisão acarreta, também, que a estas ficava reservada a formulação das ideias dominantes na sociedade.

É justamente essa a noção de trabalho subjacente a todo o processo de colonização brasileira, que enxerga nos negros trazidos do continente africano a solução para a grande quantidade de trabalho que, na visão dos colonizadores, o novo território descoberto demandava. Além de lucrativo e essencial para a economia nascente, o comércio de escravos supre a mão de obra do continente por séculos a fio, e estigmatiza de forma ainda mais profunda o trabalho no Brasil, acirrando a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual e agregando a essa distinção a marca racial. Por outro lado, a elite branca ocupava-se das profissões ditas ilustradas, as letras, o direito, a medicina e a engenharia, que serviriam para o controle e planejamento das atividades laborais (Fausto, 2008). Tal organização social do trabalho mostra-se de acordo com a formulação de Marx da divisão entre execução, controle e planejamento, típica do sistema capitalista (Marx, 2008).

Com a Revolução Industrial e o surgimento de máquinas cada vez mais engenhosas, aumenta também a necessidade de trabalhadores capacitados para operá-las. É nesse contexto também que a escola se consolida como instituição, alongando cada vez mais os anos necessários para a formação. No entanto, persiste a divisão entre os tipos de trabalho e a qual classe cada tipo será destinado. Veremos que a evolução da educação profissional está, desde seu início, marcada pela divisão social do trabalho e pela ideologia das elites dominantes, esta ligada às necessidades dos setores produtivos vinculados ao sistema capitalista (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2009).

No Brasil, é no governo de Nilo Peçanha, em 1909, que surgem as primeiras escolas de Aprendizes Artífices que, segundo a legislação que as criou, seriam destinadas a dar qualificação aos menos favorecidos. Apresentava-se a necessidade de prover os "desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual", ou seja, garantir que as classes proletárias tivessem os meios para garantir sua sobrevivência. Dispunha ainda o decreto que as escolas objetivavam possibilitar a esse mesmo público "adquirir hábitos de trabalho profícuo" que o afastasse "da ociosidade, escola do vício e do crime" (Brasil, 1909).

É importante termos em mente o contexto do Brasil à época: por um lado, a economia era caracterizada pela agroexportação; por outro, a industrialização nascente e a onda de imigração que o país recebia faziam surgir as primeiras greves e lutas marcadas sobretudo pelo movimento anarco-sindicalista. Tais movimentações

assustavam sobremaneira a elite econômica brasileira e a educação profissional era vista como uma medida de disciplinarização da massa proletária. Havia, ainda, uma forte crença de que a industrialização seria a responsável por salvar economicamente o país, sendo portanto necessária a qualificação de seus trabalhadores. Entretanto, nesse momento, tratava-se ainda de uma qualificação manufatureira, muito mais que industrial (Cunha, 2000).

A partir da década de 30, o setor industrial no Brasil passa a adquirir maior concretude e peso na economia brasileira. Em sintonia com esse deslocamento no eixo econômico nacional, em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a ofertar qualificação profissional em nível do que à época era chamado de ensino secundário (correspondente ao nosso atual Ensino Médio). Esse novo modelo marca a entrada da educação profissional no sistema de educação geral do Brasil, uma vez que aquele estudante formado em uma dessas escolas poderia nesse momento dar continuidade aos seus estudos no ensino superior. Nesse mesmo ano de 1942, há também a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), outro espaço de qualificação ligado aos interesses do desenvolvimento da indústria (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2009).

Quando fazemos uma análise da constituição de 1937, que regeu essa transformação, percebemos de forma clara que, apesar das transformações de superfície, persistia uma ideologia do dualismo escolar, que destinava aos mais favorecidos o sistema de ensino tradicional e aos menos favorecidos a educação profissional:

> O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, 1937).

Com a chegada à presidência de Juscelino Kubitschek, em 1956, há um grande incentivo à rápida industrialização no país nos moldes dos países desenvolvidos. Destaca-se, nesse escopo, o desenvolvimento intensivo da indústria automobilística brasileira, que aparece como grande representante dessa nova fase do progresso nacional, marcada por uma ideia de modernização e pelo investimento na infraestrutura do país (Cunha 2005).

O Plano de Metas de Kubitschek, a fim de alcançar os objetivos definidos, traz algo inusitado: o investimento de 3,4% do orçamento previsto para o alcance das metas seria destinado à educação, com o argumento de formar profissionais capacitados para a nova era de acelerado crescimento do país. Em consequência dessas mudanças, as antigas Escolas Industriais e Técnicas, em 1959, recebem a denominação de Escolas Técnicas Federais e ganham o *status* de autarquia, o que lhes confere autonomia administrativa e pedagógica. A intenção era que elas pudessem, dessa forma, adaptar-se de modo mais flexível e veloz às necessidades locais e regionais (Cunha, 2005).

Ao longo do período militar – marcado como sabemos pelo desenvolvimentismo, ou seja, pela ênfase na necessidade de rápido desenvolvimento econômico, industrial e de infraestrutura no Brasil – as Escolas Técnicas Federais continuam existindo e tornam-se paulatinamente referência em educação profissional no Brasil (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2009). A promulgação da lei 5.692/71, pelo governo de Médici, institui a obrigatoriedade da formação profissional no 2º grau, em uma tentativa de fornecer ao mercado o grande número de trabalhadores técnicos demandados pela industrialização e pelas grandes obras. Essa mudança na legislação educacional gera a necessidade de grande adaptação curricular por parte das escolas, uma vez que todas as instituições de ensino do país que se ocupassem desse nível de ensino deveriam compulsoriamente passar a habilitar o estudante para o exercício de uma profissão, bem como prepará-lo para o prosseguimento dos estudos.

Apesar de parecer uma proposta interessante, a mudança exigida pelo governo Médici representou uma imposição governamental que não foi acompanhada de um debate democrático e construtivo acerca de como deveria ser sua implementação e quais os seus objetivos. Essa tentativa de súbita transformação acabou em 1982, quando a lei foi revogada. Retomava-se, assim, a antiga dualidade entre saber e fazer (Garcia & Lima-Filho, 2004).

A reforma universitária de 1968 (Brasil, 1968) havia trazido como proposta a ampliação do número de cursos superiores no Brasil com base na oferta de cursos de menor duração por instituições não universitárias, em uma tentativa de melhor adequar o ensino superior do país às exigências do mercado. Observa-se, em tal medida, uma forte pressão das elites economicamente dominantes do país para a adequação da Educação brasileira aos seus interesses. É como consequência dessas transformações

conjunturais que, a partir do final da década de 70 e início da década de 80, algumas Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa transformação tinha o intuito justamente de que essas instituições passassem a oferecer cursos tecnológicos – definidos como cursos superiores de curta duração voltados para a profissionalização. Tal tendência encontra seu ápice quando, em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, este, por meio do Decreto No. 2208, extingue os cursos técnicos integrados ao ensino médio, priorizando a oferta de cursos superiores de tecnologia (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2009).

Quando da ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao governo, a educação profissional volta a se tornar tema de intenso debate. Em julho de 2004, é baixado o decreto 5.154, que anula o anterior ao permitir diversas formas de articulação entre a educação básica e a educação profissional (Brandão, 2010).

Instituições como os Institutos Federais de Educação e Tecnologia (doravante IFs) e programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foram propostos como uma grande reformulação da Educação Profissional no Brasil. Interessa saber se se trata de verdadeiras reformulações ou antes novas aparências para a mesma educação profissional que vem sendo oferecida há décadas no Brasil, tipicamente subalterna, marginalizada e relegada à classe proletária.

Observa-se um discurso de mudança de paradigma, em que os proponentes das políticas públicas da chamada nova educação profissional e tecnológica no país defendem que esta modalidade educacional não se encontra mais subordinada às exigências do mercado, como acontecia anteriormente. De acordo com a nova argumentação proposta, o objetivo primordial da nova política seria o de qualificar os cidadãos, bem como o de elevar a escolarização média do país (Pacheco, Pereira & Sobrinho, 2009).

É patente, portanto, ao longo da história brasileira, a dualidade entre a educação básica e a educação profissional, refletindo a própria distinção presente na sociedade brasileira. É patente que os trabalhadores que integram a classe proletária foram, de modo sistemático, excluídos da discussão a respeito das políticas públicas que fundamentaram o ensino profissional no Brasil. As diretrizes e bases dessa modalidade educacional em nosso país foram historicamente propostas sem participação social,

vozes silenciadas por uma classe dominante que reservava a si o poder de determinar as relações entre educação e trabalho. Permanece o questionamento sobre até que ponto as recentes modificações estabelecidas na educação profissional brasileira não perpetuaram tal segregação e silenciamento (Soares, 2010).

Psicologia e educação profissional – reflexão a partir da experiência

Em nossa experiência como docente de disciplinas da área de Psicologia em cursos da educação técnica, temos observado diariamente – e por meio de alguns estudos já realizados – que os alunos, em sua maioria trabalhadores, não estão concentrados apenas no aprendizado de uma profissão. A educação para o trabalho envolve o sujeito aprendiz como uma totalidade, em todas as dimensões – sociais, culturais e históricas – de sua vida.

É comum ouvirmos de professores que os alunos vêm às aulas apenas para socializar ou para fugir da família em casa. Analisando tais situações à luz do materialismo histórico-dialético e da psicologia, entendemos tais motivações não como excludentes da formação para o trabalho, mas como um processo de ressignificação da própria vida por meio dessa mesma formação.

Nesse sentido, uma educação crítica deve se dar no sentido de buscar a emancipação do trabalhador de sua condição de alienação. Para isso, a psicologia pode contribuir ao mediar, junto ao aluno, um processo de tomada de consciência de sua condição de força de trabalho em um sistema de produção capitalista.

Referências

Brandão, M. O governo lula e a chamada educação profissional tecnológica. *RETTA, 1*(1).

Brasil (1909). Decreto nº 7566/09. *Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito*. Disponível em http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1909-09-23;7566 Acesso em 15/09/2014.

Brasil (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 15/09/2014.

Brasil (1968). Lei n.º 5540. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em 15/09/2014.

Brasil (1996). Lei nº 9.394. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15/09/2014.

Brasil (2008). Lei nº 11.892. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 15/09/2014.

Cunha, L. A. (2000). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, 14*, 89-107.

Cunha, L. A. (2005). O ensino profissional na irradiação do industrialismo. 2 ed. São Pau- lo, Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO.

Ciavatta, M.; Frigotto, G.; Ramos, M. N. A. (2005). Gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário. Revista Eletrônica do Neddate.

Fausto, B. (2008). *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP.

Garcia, N. M. D. & Lima Filho, D. L. (2004). *Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional*. Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª. Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, 2004)

Machado, L. (2006). O desafio da organização curricular do ensino integrado. In: Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Boletim 07, Maio/Junho 2006.

Marx, K. (2008). *O Capital - crítica da Economia Política*. Livro I. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização
Brasileira, 2008.

Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.

Pacheco, E. M.; Pereira, L. A. C. & Sobrinho, M. D. (2009). Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia, 7*(16).

Saviani, D. (2003). O choque teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde,1*(1), 131-152.

Soares, A. M. D. (2010). Ensino técnico e formação profissional: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas. *RETTA, 1*(1), 41-59.

Vygotsky, L. S. (2001). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Volume II. (Trabalho original publicado em 1931).

Vygotsky, L. S. (2000). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor. Volume III. (Trabalho original publicado em 1931).

EDUCAÇÃO MORAL EM WALTER BENJAMIN E DONALD WINNICOTT

Carlos César Barros – UEFS

O presente artigo desenvolve uma intuição que se apresentou ao autor na preparação de um projeto de pesquisa. A busca por diferentes textos que orbitavam em torno de uma temática central confrontou dois títulos semelhantes em pensadores, a princípio, de universos diferentes. Em 1913, Walter Benjamin (1892-1940), então jovem estudante alemão, por volta dos 21 anos de idade, escreveu *O Ensino de Moral*. Donald Winnicott (1896-1971), psicanalista inglês renomado, publicou o texto *Moral e Educação* cinquenta anos depois, em 1963, quando tinha em torno de 67 anos. O que aproxima e o que distancia esses dois textos escritos em épocas diferentes, tanto na história quanto na etapa de vida de cada autor, em culturas diferentes e por autores raramente citados juntos? Teria alguma utilidade esse confronto teórico ou ele resulta apenas em um prazeroso experimento mental para quem a ele se dedica?

Começamos afirmando haver uma considerável proximidade entre as ideias dos dois autores e, apesar de bases culturais tão diferentes, podemos ver nas distâncias mais complementaridade que lonjura. Veremos como eles apresentam a antinomia ou o dilema da educação moral, sua proximidade com o tema da religiosidade, sua incompatibilidade com uma sistematização didática e, por fim, como oportunizar experiências práticas e estéticas seria um possível caminho para o quase impossível ensino de moral.

Mais que desfrutar da leitura e dos desdobramentos desta no brincar com ideias e conceitos, analogias e semelhanças, escrever este texto é uma forma de começar a construir uma realidade com as afinidades, aqui eletivas, entre os autores. Ainda como elaboração conceitual transicional, tais semelhanças se pretendem um ponto de origem para desdobramentos teóricos e empíricos mais complexos no que vislumbramos como imagem por vir de uma psicologia atenta às possibilidades de um campo educacional comprometido com o reconhecimento dos direitos humanos e a construção de uma realidade eletiva, vinculada a uma racionalidade efetiva, que revele os arcanos do inteiramente outro (Matos, 1989).

Dilema da educação moral

Quantas vezes nos perguntamos sobre os caminhos éticos de nossos tempos? Quantas notícias terríveis nos chegam todos os dias? Quantas cenas lamentamos presenciar! Nossas esperanças na existência de seres humanos melhores definham nas pequenas decepções do dia a dia, na impossibilidade de acreditar que governantes, religiosos e educadores ainda possam transformar algo de significativo, isso quando não são os próprios que exemplificam o oposto do que dizem ou deveriam defender. Como melhorar a vida prática ou as relações éticas entre as pessoas? Que caminhos seriam possíveis para uma educação que queira cumprir os princípios com os quais se comprometeu: educar para a paz, para o respeito à diversidade, para reconhecer os direitos de todas as pessoas?

Em uma de nossas tentativas para sistematizar algumas respostas a essas perguntas, deparamo-nos com temas psicológicos explícitos nos itinerários propostos pela Declaração Universal ou mesmo por reflexões educacionais que abordam as contradições e violências contemporâneas:

> A educação e o ensino […] são meios imprescindíveis para se chegar a um fim almejado internacionalmente: o respeito a direitos e liberdade de todos. […] O que teria a Psicologia a ver com a educação para os direitos humanos? Buscaremos demonstrar que ela é imprescindível, até mesmo 'inerente', diga-se de passagem. (Barros, 2013, p. 21).

Um estudo sobre documentos que abordam a educação para os direitos humanos e a educação para todos aponta para temas psicológicos como: desenvolvimento de uma personalidade moral, de valores, sentimentos e atitudes humanitários; construção de uma identificação com o outro e consigo mesmo como uma pessoa digna de respeito; proporcionar boas relações interpessoais e grupais por meio de instituições e comunidades acolhedoras que respeitem as diferenças, os direitos de todos e transformem a sociedade. Mas também nos deparamos com as contradições do direito (Agamben, 2004) e da humanização quando estudamos o desrespeito e a desumanização que atingiram dimensões catastróficas no século XX e em nossos dias, construindo um cenário que torna imperativa uma “educação contra a barbárie” (Adorno, 2000). Nesta, busca-se evitar a repetição irrefletida da violência social, possibilitando uma elaboração do passado, processo para o qual a Psicologia poderia muito contribuir estreitando

relações com a educação moral. Ao debruçarem-se sobre questões semelhantes, nossos autores, Benjamin e Winnicott, chegaram à conclusão de que, por mais desejável que seja uma educação moral, ela é praticamente irrealizável. É justamente nesse quiasma entre nossas reflexões e as deles que encontramos um "por onde começar"...

Benjamin afirma que "a finalidade da educação ética é a formação da vontade ética" (Benjamin, 1913b/2002, p. 13). O problema que então se coloca diz respeito à inacessibilidade de tal vontade, transcendente nos termos de Immanuel Kant (2008), pois não temos como saber empiricamente se atingimos ou não a vontade ética de alguém. Ou seja, o ponto fundamental da educação moral, a base forte por meio da qual se poderia alavancar uma ciência da educação ética, é impalpável para o educador ou para a ciência da educação: "se o ensino de moral tem realmente como meta a formação ética do estudante, então ele se encontra perante uma tarefa irrealizável" (Benjamin, 1913b/ 2002, p. 15).

Ao buscar uma ancoragem filosófica em Kant, Benjamin destaca que para uma ação alcançar o bem moral não basta estar em conformidade com uma lei ética, mas acontecer por causa dessa lei. Ou seja, fazer o bem deve ser a única motivação ou interesse. De nada adiantaria fazer algo que parece bom se houver alguma motivação que não seja apenas fazer o bem. Recorre, ainda, a Fichte e Confúcio para destacar a eticidade como uma forma da vontade que precede e se mantém vazia em relação aos conteúdos morais. Se partimos dessa premissa de eticidade como fundamento da moral, chegamos com Benjamin à conclusão de que o trabalho com conteúdos éticos organizados *a posteriori*, com a finalidade de desenvolver a vontade ética enquanto forma (*a priori*), não é uma tarefa possível.

Winnicott (1983), por sua vez, enfatiza o fato de que a educação moral só faria sentido quando a criança já desenvolvera a capacidade de ter um senso moral. Caso contrário, seria inútil buscar ensinar ideais pela razão ou pela força. Ele exemplifica com o caso do "reitor Keate que disse a uma criança: 'Você acreditará no Espírito Santo às 5 horas desta tarde ou a espancarei até que o faça'". (Winnicott, 1963/1983, p. 89). Segundo a argumentação winnicottiana, a educação moral só é possível quando não mais necessária, pois o senso moral já foi constituído na criança.

A base teórica de Winnicott para a constituição do senso moral é bem diversa daquela de Benjamin para pensar sobre a vontade ética. Se este defende que não há nada

de psicológico na intenção ética, Winnicott afirmará a necessidade de existência de fenômenos psicológicos como o sentimento de culpa e a capacidade para estabelecer ideais na base do senso moral. Em oposição à metafísica kantiana se coloca a psicanálise. Entretanto, o argumento de que os conteúdos éticos caem num vazio moral caso não esteja ainda formada a vontade ou senso moral, mantém-se ainda como um denominador comum.

A educação moral, portanto, conduz a uma antinomia ou dilema: precisamos nos formar como seres humanos éticos, transferir valores construídos ou por construir para nossas crianças, mas isso não é possível se já não se formou uma vontade ou um senso moral. De onde, então, viria essa base ética? As abordagens que Benjamin e Winnicott fazem do papel da religião na formação humana podem nos ajudar a compreender uma base comum à gênese da moralidade apesar de, ou graças a, diferenças significativas entre os autores.

Educação moral e religião

As dificuldades teóricas em lidar com a educação para o bem, ou seja, para a vontade ou senso moral, aproximaram nossos autores do tema da religião. Em verdade, o texto de Benjamin se propõe, desde o princípio, a abordar a possibilidade de diálogo entre educação moral e o problema da educação religiosa. Tema que o interessava muito naquela época. Winnicott também discute educação moral fazendo uma aproximação com a teologia e com a função da educação religiosa. Veremos, nesta seção, como Benjamin aborda a questão da vontade, intangível para a pedagogia, como um tema vinculado à eticidade da comunidade religiosa. Por sua vez, Winnicott aproxima o senso moral da possibilidade de "crença em", uma expressão intencionalmente incompleta que designa mais uma ação que seu conteúdo, um pré-requisito psicológico para a religiosidade. Não é difícil perceber a analogia entre a "vontade" transcendente benjaminiana e o "acreditar em" winnicottiano. Contudo, basear a formação moral nesse além da sistematização ética nos levará a novas contradições.

A formação da vontade, no modelo que Benjamin nos apresenta, é um processo de aceitação da eticidade pela comunidade. O que seria tal eticidade? Podemos recorrer a uma fonte que explica a diferença entre os usos dos termos *Moralität* (moralidade) e *Sittlichkeit* (eticidade) em alemão. Segundo Inwood (1997), "moralidade" diz respeito à

moral individual, enquanto "eticidade" se refere à moralidade coletiva. A moralidade já implica a autoconsciência característica do homem da era moderna, enquanto a eticidade se associa à ética da antiguidade grega, ao cotidiano da comunidade e seus hábitos e rituais. Ainda esclarecedor é o seguinte trecho sobre a escolha do termo "costume" (*Sitte*) por Hegel:

> ele escolhe o termo "costume" [*Sitte*] com cuidado, a fim de deixar claro que nem as leis prescritas pelo Estado nem as convicções morais dos sujeitos isolados, mas os comportamentos praticados intersubjetiva e também efetivamente são capazes de fornecer uma base sólida para o exercício daquela liberdade ampliada. (Honneth, 2003, p. 41)

Sem entrarmos nas instigantes questões que o hegelianismo poderia trazer ao tema da eticidade, para não sairmos de nosso caminho argumentativo, interessa-nos apreender que o termo carrega consigo a noção de lei que não é nem estatal, nem do indivíduo isolado, mas decorrente das relações entre as pessoas. Não seria estranho ao pensamento de Benjamin se invocássemos, tal como a Antígona de Sófocles, as leis dos deuses que foram dadas ao povo e não caberiam no Estado tirânico de Creonte. Esta noção clássica ilumina o sentido do termo "eticidade" clareando o seguinte argumento de Benjamin: o modelo da "plasmação" do ético é aquele da educação religiosa na comunidade, porque esta converte a norma em uma ordem empírica legal:

> Enquanto hoje em dia multiplicam-se por toda parte as vozes que consideram eticidade e religião como esferas fundamentalmente independentes, a nós parece que apenas na religião, e tão somente na religião, a vontade pura encontra seu conteúdo. O cotidiano de uma comunidade ética é plasmado de maneira religiosa. (Benjamin, 1913b/2002, p. 15).

Entendemos com isso que a vontade ética se forma no cotidiano, no convívio e nos rituais diários, de forma tácita, não como uma educação racional. Eticidade, tal como a religiosidade para Benjamin, emana do estar a sós com Deus. Ou melhor, é algo que não pode ter mediação, trata-se de uma relação direta com o amorfo: "o mais elevado no homem é o amorfo e deve-se evitar plasmá-lo senão mediante uma ação nobre" (Göethe citado por Benjamin, 1913b/2002, p. 15). A dificuldade que se coloca para o filósofo da educação moral consiste em que, como fato religioso, a eticidade opõe-se à análise minuciosa. Tal oposição esclarece, mas ao mesmo tempo reforça, a antinomia da educação moral.

Winnicott aborda o senso moral como uma possibilidade de compreensão da construção intersubjetiva da moralidade. A discussão terminológica alemã não aparece em seu texto, mas podemos perceber que ele não tem a mesma preocupação comunitária com a formação da eticidade que tem Benjamin. Consideramos aqui que ele fala prioritariamente sobre a "moralidade", já que aborda o processo interno e a formação de um superego pessoal (Winnicott, 1963/1983, p. 89). Seria possível, no entanto, afirmar que Winnicott se preocupa com o que seria a eticidade benjaminiana, mesmo que não em primeiro plano, caso possamos compreender que ela esteja contida no conjunto do valioso e complexo conceito de "ambiente" em Winnicott (Araújo, 2006). Nesse cenário, pode-se compreender melhor o "senso moral" winnicottiano em diálogo com as noções benjaminianas. O que Winnicott afirma ser um pré-requisito da religiosidade, da ideia de Deus, é a capacidade de "crença em":

> Eu me apego a esta frase feia, incompleta, crença em. Para completar o que foi começado, alguém deve fazer a criança acreditar naquilo que nós, nesta família e nesta porção da sociedade, e atualmente, acreditamos. Mas este processo de completar é de importância secundária, porque se não se chegou à "crença em" então o ensino de moral ou religião é mera pedagogia keatiana e é geralmente visto como censurável ou ridículo". (Winnicott, 1963/1983, p. 89).

O psicanalista ainda critica a religião por falar sempre do mal original e nunca da bondade. A educação religiosa corre o risco de, ao rotular algo como mau ou demoníaco, esvaziar as possibilidades da criatividade individual por conta de censuras ou medos internalizados: "praticar psicanálise por trinta anos me fez sentir que é a ideia ligada à organização da educação moral que esvazia o indivíduo de sua criatividade individual". (Winnicott, 1963/1983, p. 90).

Com suas diferenças ao abordar as possibilidades da construção da eticidade, nossos autores apresentaram uma abordagem possível daquela vontade ou senso moral que estão na base do ser ético. Nas relações cotidianas que podem preencher o senso moral infantil, construído a partir do sentimento de segurança e de crença em, é que se adquirem os valores éticos. Talvez daqui surjam indicações de soluções para alguns dos paradoxos da educação moral, mas certamente os autores concordam com a incompatibilidade entre educação moral e formalismo didático. Não podemos, portanto, esboçar possibilidades antes de passar por esse importante obstáculo!

Educação moral *versus* sistematização didática

O didatismo é o principal inimigo da educação moral. Nisso certamente convergem Benjamin e Winnicott. O primeiro afirma que "impõe-se a conclusão: uma vez que o processo de educação ética contradiz, por princípio, toda racionalização e esquematização, então ele não pode ter nenhuma afinidade com o ensino didático". (Benjamin, 1913b/2002, p. 14). O segundo, como vimos, rejeita como censurável ou ridículo tentar forçar ideias morais em quem ainda não desenvolveu seu próprio senso moral. Veremos nesta seção como, para além da falta de afinidade com a educação didática, a educação moral ainda carrega consigo os perigos de embotar os sentidos éticos ou, ainda, de estabelecer uma relação falsa da pessoa com seu si-mesmo, fenômeno que Winnicott chamou de "falso *self*". Afirmações de tamanha magnitude são imprescindíveis e nunca devem ser deixadas de lado quando estivermos, mais adiante, pensando nas potencialidades da educação moral.

Um primeiro argumento de Benjamin, ao criticar o didatismo, se aproxima da pedagogia keatiana mencionada por Winnicott. Buscar substituir a motivação da vontade ética por exemplos racionalistas desconsidera amplamente a já enfatizada necessidade da eticidade como pré-requisito da moralidade. Também o filósofo apresenta uma situação artificial do ensino da ética

> quando se pretende incutir o amor ao próximo em uma criança ao descrever-lhe, durante o café da manhã, o trabalho das muitas pessoas graças às quais é possível agora saborear os alimentos. Pode ser um tanto triste que a criança receba tais percepções da vida apenas numa aula de moral. Mas essa exposição só impressionará uma criança que já conheça a simpatia e o amor ao próximo. E ela só vivenciará estes sentimentos na comunidade, nunca em uma aula de moral. (Benjamin, 1913b/2002, p. 16).

O trecho citado destaca que nem o mandamento cristão, nem a crítica da alienação do trabalho contida no feitiço da mercadoria, alimentícia nesse caso, são temas concernentes à racionalidade instrumental. A empatia moral não vem da matéria didática, de argumentos puramente racionais. Estes podem ultrapassar excessivamente a sensibilidade moral, exercendo uma sobrecarga racionalista que acaba por embotá-la. Esse embotamento da sensibilidade moral representa um papel vilanesco importante no jogo social, uma função adaptativa em relação à ideologia dominante: o ensino de moral, com seu didatismo e psicologismo só pode se aproximar das concepções morais dominantes, nunca da atitude ética. (Benjamin, 1913b/2002). Tal como fizemos com os

deuses de Antígona, invocamos Marx, que não estava nem no texto de Benjamin, nem nos escritos dessa fase do autor. No entanto, sua aversão explícita às concepções morais dominantes anunciam a afinidade que o aproximará do dialético pouco tempo depois. O mais importante, para além das metáforas, é compreender a diferenciação entre atitudes e razão argumentativa, entre um posicionamento mais profundo e transcendental da personalidade ética – tal como no uso kantiano do termo "personalidade" (Adorno, 1995; Kant, 2008) – e ideias ou representações.

Da noção kantiana de personalidade que se aproxima das preocupações sociais de Benjamin, chegamos a uma abordagem correspondente no campo psicológico. Winnicott apresenta uma visão consoante quando afirma que os adultos confundem, com excessiva facilidade, obediência com crescimento. O elemento crítico da observação winnicottiana pode ser amplificado se interpretarmos as concepções de desenvolvimento infantil que acompanham a educação formal como representantes dos valores morais dominantes. Ao entender obediência como crescimento, embotam-se os sentidos morais e a personalidade. As crianças problemáticas são aquelas que não obedecem, que não agem em conformidade com a moral dominante. A consequência psicológica desta relação educativa é a dificuldade da criança em lidar com seus próprios sentimentos e ideias, formando o que Winnicott chamou de falso *self* por ocultar o verdadeiro ser da criança:

> pode-se evitar os processos de maturação usando-se uma série de identificações como atalho, de modo que o que se revela clinicamente é falso, um *self* ator, a cópia de alguém, talvez; o que poderia ser chamado de *self* verdadeiro ou essencial permanece oculto e privado da experiência de viver (Winnicott, 1963/2003, p. 96).

Os conceitos de bom e de mau encontram suas origens muito antes das palavras que serão seus significantes. Também em Winnicott as atitudes são anteriores às ideias racionais. Aprendem-se tais significados de uma linguagem sutil, nas aprovações e desaprovações dos cuidadores. Muito mais se ganharia do amor que da educação formal:

> Nesses assuntos a resposta é sempre que *há mais para se ganhar do amor do que da educação*. Amor aqui significa a totalidade do cuidado com o lactente ou criança, que favorece o processo maturativo. Isto inclui ódio. Educação significa sanções e a implantação dos valores sociais ou dos pais *à parte do* crescimento e amadurecimento próprios da criança. Educação em termos do ensino de aritmética tem de aguardar por aquele grau de integração pessoal da criança que torna o conceito de *um* significativo, e também a ideia contida no pronome da primeira

> pessoa do singular. A criança que conhece o sentimento de EU SOU, e que pode carregá-lo, sabe sobre *um* e então, logo a seguir, quer que lhe ensinem adição, subtração e multiplicação. Da mesma maneira, a educação moral se segue naturalmente à chegada da moralidade na criança pelos processos de desenvolvimento natural que é favorecido pelo cuidado adequado. (Winnicott, 1963/2013, p. 94, grifos do autor).

Acompanhando as questões que foram levantadas até aqui, desde o dilema da educação moral, sua relação com a educação religiosa e seu caráter oposto à sistematização didática, chegamos ao centro do labirinto. Da impossibilidade de educação moral, ainda que desejável, vimos que ela pode não apenas servir à manutenção da moral dominante, como também embotar a sensibilidade ética criando obstáculos à experiência de viver de um *self* verdadeiro ou essencial. Parece-nos, no entanto, que em toda a negatividade vinculada à educação moral, nossos autores nos conduziram a esse labirinto com pelo menos dois fios que possam nos ajudar a sair dele: o amor e a eticidade comunitária ou, pelo menos, experiências práticas e estéticas. Ainda pensando sobre os ecos da última citação de Winnicott, sobre se ganhar mais do amor que da educação: seria possível uma educação amorosa? Antes de tentar coroar Ariadne em seu casamento com Dioniso, voltemos à condição de Teseu no labirinto e aos fios que nos foram concedidos.

Experiências práticas e estéticas

Certos da impossibilidade de uma formalização didática da educação moral, os autores se arriscaram a falar sobre experiências morais. Para Benjamin, a empatia moral só pode vir da atividade prática. É preciso lembrar que no vocabulário kantiano ao qual ele recorre, "prática" se refere a ações humanas de forma geral, mas também às ações morais (Caygil, 2000). Se assim é, torna-se possível pensar em como atividades da comunidade podem proporcionar experiências éticas. Lembremos ainda que ele disserta sobre o conceito de "experiência" justamente no mesmo ano em que escreve o texto sobre educação moral no qual nos apoiamos até aqui. Agora com Winnicott, podemos compreender que não se trata de tentarmos nos isentar da vida moral da criança. A pouca esperança de realizar progressos morais por meio da didática não significa uma fuga da responsabilidade pela educação moral das novas gerações, mas justamente uma participação humanizadora, respeitando o potencial de amadurecimento e a criatividade.

Ambos, Benjamin e Winnicott, encontram-se conosco na encruzilhada para a educação estética.

Uma leitura cuidadosa dos parágrafos finais do artigo mostra que Benjamin não abre mão de uma educação moral, ainda que carregada de perigos, mas sim de uma ciência exata da educação ética. A capacidade de empatia moral, repetimos, só pode vir da atividade prática: trata-se, portanto, não apenas de um palavrório racionalista sobre ética, mas de experiências morais. Ao falar sobre experiência, ainda em 1913, Benjamin divide o conceito em "experiência do filisteu" e "experiência do espírito". Parodiando Winnicott, poderíamos dizer que filisteu é o adulto que usa a máscara da experiência – seria tal máscara um falso *self*? – "inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma" (Benjamin, 1913a/2002, p. 21). O adulto vê a criatividade juvenil como um êxtase ilusório e se coloca como o soberano dotado de experiência, que vê na obediência e no "eternamente-ontem" o bom desenvolvimento para a vida adulta. Mas os jovens vivem a experiência dos valores, dos espíritos livres e dionisíacos de Nietzsche, da potencialidade do erro como alento para a busca da verdade espinosana, em síntese, da generosidade benjaminiana. Se a educação moral é desejável, ela deve enfrentar os perigos de seu caminho, não se recolher nas certezas seguras, sem criatividade e temerárias do erro que formam a máscara adulta. Para Benjamin, o perigo está no esnobismo, na associação simplista de bem e mal com valores como o sensualismo e o espiritualismo. Sua sugestão para uma aula de moral é o *Dorian Gray* de Oscar Wilde. Com todos os seus problemas, pelo menos, o ensino de moral combate o isolamento intelectual da educação racionalista e pode ser útil numa fase transitória a uma nova modalidade de ensino (Benjamin, 1913b/2002).

Em seu texto, Winnicott destaca a capacidade da criança para ser educada moralmente, ou com as palavras dele: "capacidade de ter senso moral, por experimentar um sentimento de culpa e por estabelecer um ideal" (Winnicott, 1963/1983, p. 88). Propõe, portanto, uma alternativa ao ensino de moral:

> proporcionar ao lactente e à criança aquelas condições que possibilitem a coisas como confiança e 'crença em', e ideias de certo e errado, se desenvolverem da elaboração dos processos internos da criança. Isso poderia ser chamado de evolução de um superego pessoal. (Winnicott, 1963/1983, p. 89).

Não faria sentido, para ele, a tentativa de uma fuga dos adultos para a formação original das crianças, evitando que elas tomem contato com determinados conteúdos da cultura como contos de fadas ou histórias de bruxas. A comunicação sutil, desenvolvida entre cuidador e bebê, antecede as comunicações verbais. A educação moral não é substituta para o amor, para aquele cuidado que abrange tanto um ambiente suficientemente bom quanto a oportunidade de a criança se desenvolver como uma pessoa integrada. Os códigos morais, que tanto nos interessam, fazem parte do ambiente tal como brinquedos e objetos. São eles também uma parte do mundo – descoberto e construído pela criança – que se doa sutilmente por expressões de aceitação ou por ameaças de privação do amor. "O código moral adulto se torna necessário porque humaniza o que na criança é desumano" (Winnicott, 1963/1983, p. 95). Também é de suma importância a presença sobrevivente e acolhedora dos cuidadores destruídos nas fantasias infantis, que não se ausentam deixando na criança uma ansiedade vazia. No cuidado da pessoa atacada mas perseverante em seu amor, a criança pode transformar a ansiedade gerada por sua agressividade em culpa e, a partir da posição depressiva, desenvolver o desejo de reparação (Winnicott, 1963/1983, p. 96).

O conceito de "reparação", elaborado inicialmente por Melanie Klein, é essencial para compreendermos a posição de Winnicott (1958/1983). Sentir-se culpado por destruir o objeto amado, mesmo que na fantasia, é uma atitude que gera no bebê a necessidade de restituir ou reparar, que compõe noções rudimentares de bem, de mal e dão impulso à criatividade (Winnicott, 1958/1983). A construção da realidade por meio da transicionalidade, que se espalha desde a realidade psíquica interna para o mundo externo e todo o campo cultural, está presente no brincar, na arte, na religião (Winnicott, 1975) e no mundo ocupacional (Bohoslavsky, 1993). Tendo a criança alcançado a posição depressiva e a transicionalidade, prover oportunidades de reparação e de produtividade criativa é mais útil que a educação moral. Nesse provimento de oportunidades, Winnicott também propõe uma educação estética:

> Na época em que a criança está crescendo para o estado adulto, o destaque não é mais para o código moral que lhe transmitimos; ela passou para coisas mais positivas, o conjunto de conquistas culturais da humanidade. E então, ao invés de educação moral, propiciamos à criança a oportunidade de ser criativa que a prática das artes e da arte da vida oferece a todos aqueles que não copiam e não se submetem, mas desenvolvem genuinamente uma forma de auto-expressão. (Winnicott, 1963/1983, p. 98).

Vemos, assim, que nossos autores se preocupam em superar os dilemas da educação moral ou, pelo menos, em não paralisar diante deles, apostando na possibilidade de proporcionar cuidado, relações práticas e estéticas inspiradoras. Ainda que limitada, a educação moral pode ir além da insossa e repressora educação convencional. Ensinar valores e criatividade, no entanto, não significa ensinar aos estudantes como construir máscaras que escondam seus espíritos livres. Trata-se de proporcionar experiências e sentimentos de não submissão, trata-se de tomar contato com a literatura, com as artes e com a arte da vida. Educação moral funciona muito melhor se não se tratar exatamente de uma educação moral *strictu sensu*, mas de uma educação estética e das atitudes. Se nossa promessa de resposta às perguntas iniciais deste texto nos remetem a Prometeu, símbolo da resistência ao sofrimento imerecido e da força de vontade que resiste à opressão (Bulfinch, 2013), antes que nossas palavras se percam com os ventos do esquecimento, tal como as folhas de Sibila, arrisquemos e rabisquemos algumas considerações que sejam tão concludentes quanto sisíficas, não no sentido de improdutivas e sim de matéria a ser retrabalhada constantemente, que inspire criatividade na concordância ou na discordância...

Considerações finais

Vamos encerrando as reflexões, respondendo às perguntas iniciais, confessando abertamente o prazer na leitura de nossos autores, no trabalho da escrita e uma ponta de esperança de que ao leitor tenha ressoado algo desse sentimento. Também gostaríamos que nossa impressão de que o texto pôde ser útil para esboçar caminhos na pesquisa sobre educação moral já tenha sido compartilhada no que até aqui foi exposto. Se não, ainda nos restam algumas palavras para sintetizar de forma mais clara o que entendemos ser um caminho, a partir de Benjamin e Winnicott, para uma possível relação entre psicologia e educação moral, que esteja no mesmo espírito do que chamamos de uma educação para os direitos humanos.

Uma importante hipótese teórica com a qual trabalhamos, mas que merece maior aprofundamento, é a de que o conceito de “eticidade” pode encontrar um campo fértil num diálogo com o desenvolvimento afetivo e moral expresso no conceito de “senso moral” de Winnicott. Tal ideia não é nova, ela já foi apresentada por Jessica Benjamin

(1988) e faz parte da teoria do reconhecimento de Axel Honneth (2003), ambos relacionando ideias de Hegel com as de Winnicott. O que consideramos uma nova possibilidade é aproximar tais produções de um Walter Benjamin mais maduro e de reflexões e pesquisas sobre o desenvolvimento moral e a educação estética.

Tal fundamentação teórica poderia nos indicar que, mesmo com todas as contradições da educação moral, não adiantaria muito uma educação negativa no sentido de tentar não contaminar as crianças com nossos erros morais. Winnicott defende a necessidade do exemplo para a aquisição da cultura. Exemplo este que não consiste em tentar parecer melhor do que se é, mas sim em ser sincero, aceitável e decente. Também em aceitar a criança como ela é e como se desenvolve. As belas palavras de Winnicott serão mais úteis que as nossas:

> Este princípio que influi na transmissão de valores morais igualmente se aplica à transmissão do acervo todo da cultura e civilização. Dê-se à criança um Mozart, Haydn e Scarlatti desde o início para se ouvir e se conseguirá um bom gosto precoce, algo para ser exibido em festinhas. Porém a criança tem de iniciar provavelmente com os ruídos conseguidos ao soprar um papel higiênico sobre um pente, para então progredir ao bater latas e soprar uma velha corneta; a distância entre berrar e ruídos comuns de *Voi che Sapete* é imensa, e a apreciação do sublime tem de ser uma conquista pessoal, e não algo implantado. (Winnicott, 1963/1983, p. 95).

Benjamin defende um ensino de moral que não esteja apegado aos valores antigos, mas sim à crítica dos valores contemporâneos. Recomendava ele a leitura de Dorian Gray, famoso romance de Oscar Wilde, em cujo prefácio se encontra a seguinte afirmação:

> a vida moral do homem forma parte do argumento e do material do artista. Mas a moralidade da arte consiste no uso perfeito de um instrumento imperfeito. Nenhum artista pretende provar o que quer que seja. A própria verdade não pode ser provada. (Wilde, 1998, p. 7).

E arremata esta afirmação, que muito provavelmente inspirou Benjamin a pensar uma educação artística como mais desejável que uma educação moral formal, afirmando: “artista algum tem preferências éticas. Uma preferência moral, em um artista, é imperdoável maneirismo de estilo” (Wilde, 1998, p. 7).

O ensino de moral possível, portanto, é um humilde provimento de oportunidades de experiências culturais, estéticas e práticas que respeitem a criatividade dos educandos e resistam à moral dominante. Para Benjamin, a educação moral tem um papel transitório no combate ao isolamento intelectual da formação escolar, na apreensão da

história do espírito objetivo e na constituição da transição para um novo ensino de História, no qual o presente encontre a sua inserção histórico-cultural. O jovem Benjamin já prenunciava uma apreensão da história que pudesse fundar "um conceito de presente como um 'agora' no qual se infiltraram estilhaços do messiânico" (Benjamin, 1940/1994, p. 232), que ele descreveu tantos anos depois. Tal preocupação com o espírito objetivo pode ser um bom complemento aos estudos e pesquisas em torno do desenvolvimento subjetivo, voltado, por exemplo, para a posição depressiva, o sentimento de culpa, os objetos transicionais e a integração do *self*. Talvez tal preocupação com o espírito objetivo do presente tenha nos guiado a Benjamin e Winnicott por nos ajudarem a desconfiar do filisteísmo e tentar construir algo com um dos estilhaços do passado: a invenção dos espíritos livres e da grande liberação.

> Para homens de espécie mais alta e seleta serão os deveres: a reverência que é própria da juventude, a reserva e delicadeza frente ao que é digno e venerado desde muito, a gratidão pelo solo do qual vieram, pela mão que os guiou, pelo santuário onde aprenderam a adorar […] os obrigarão da maneira mais duradoura. A grande liberação, para aqueles atados dessa forma, vem súbita como um tremor de terra: a jovem alma é sacudida, arrebatada, arrancada de um golpe – ela própria não entende o que se passa. Um ímpeto ou impulso a governa e domina; uma vontade, em anseio se agita, de ir adiante, aonde for, a todo custo; uma veemente e perigosa curiosidade por um mundo indescoberto flameja e lhe inflama os sentidos. (Nietzsche, 2005, p. 9).

Referências

Adorno, T.W. (2000). *Educação e emancipação*. (2a ed.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Adorno, T.W. (1995). Glosa sobre personalidade. In: Adorno, T.W. (1995) *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. (pp. 62-69). Petrópolis, RJ: Vozes.

Agamben, G. (2004). *Estado de exceção*. São Paulo, SP: Boitempo.

Araújo, C.A.S. (2006). O ambiente em Winnicott. *Natureza Humana*, *8*, 411-423. Recuperado de http://dwwe.com.br/IMG/pdf/o_ambiente_em_winnicott.pdf

Barros, C.C. (2013). Psicologia e educação para os direitos humanos. In: Sekkel, M.C., & Barros, C.C. (Orgs.) (2013). *Licenciatura em psicologia: temas atuais*. São Paulo, SP: Zagodoni.

Benjamin, J. (1988). *The bonds of love: psychoanalysis, feminism, and the problem of domination*. New York, NY: Pantheon Books.

Benjamin, W. (1913a). Experiência. In: Benjamin, W. (2002) *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. (pp. 21-25) São Paulo, SP: Duas Cidades; Ed. 34.

Benjamin, W. (1913b). O ensino de moral. In: Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. (pp. 11-19). São Paulo, SP: Duas Cidades; Ed. 34.

Benjamin, W. (1940). Sobre o conceito de história. In: Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas, v. 1) (pp. 222-232). São Paulo, SP: Brasiliense.
Bohoslavsky, R. (1993). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. (9a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
Bulfinch, T. (2013). *O livro da mitologia: a idade da fábula*. São Paulo, SP: Martin Claret.
Caygil, H. (2000). *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo, SP: 34.
Inwood, M. (1997). *Dicionário Hegel*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
Kant, I. (2008). *Crítica da razão prática*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
Matos. O.C.F. (1989). *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo, SP: Brasiliense.
Nietzsche, F. (2005). *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
Wilde, O. (1998). *O retrato de Dorian Gray*. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro; São Paulo, SP: Publifolha.
Winnicott, D.W. (1963). Moral e educação. In: Winnicott, D.W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (pp.88-98). Porto Alegre: Artes Médicas.
Winnicott, D.W. (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: Winnicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
Winnicott, D.W. (1958). Psicanálise do sentimento de culpa. In: Winnicott, D.W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (pp. 19-30). Porto Alegre: Artes Médicas.

FAZERES EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA INFÂNCIA

Celia Vectore – Universidade Federal de Uberlândia
Camila Turati Pessoa – Universidade Estadual de Maringá
Fabiana Marques Barbosa – Universidade Estadual de Campinas
Luciana Guimarães Pedro – Universidade Federal de Uberlândia

A preocupação com a efetividade do tripé ensino-pesquisa-extensão, finalidade dos espaços acadêmicos, originou a experiência aqui apresentada. Assim, a partir da disciplina "Seminários 2", integrante do currículo do Programa de Mestrado em Psicologia Aplicada, da Universidade Federal de Uberlândia, foi desenvolvida uma atividade de extensão voltada para a formação de profissionais da educação infantil, atuantes em instituições do entorno. Esclarece-se que a temática desenvolvida na referida disciplina, trata das contribuições do brincar enquanto fator promotor de desenvolvimento humano, devendo estar inserido em contextos infantis.

Desse modo, a partir do estudo teórico das principais contribuições acerca do brincar presentes na literatura psicológica e na educação, atrelado às possibilidades de atuação do psicólogo escolar e educacional, foi proposto o seminário "Linguagens da infância: construindo possibilidades sobre o brincar", que ocorreu em duas edições, em duas cidades de Minas Gerais.

A proposta foi construída e fundamentada a partir de leituras que refletiam, principalmente, acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil na perspectiva da teoria histórico-cultural e da teoria da experiência de aprendizagem mediada, desenvolvida por Reuven Feuerstein. Assim, com base na fundamentação teórica foi elaborada uma ação concreta, proporcionando aos profissionais e alunos de graduação um espaço para conhecer mais profundamente os referenciais teóricos supracitados, além de poder refletir sobre as implicações desses conceitos em suas atuações cotidianas.

A teoria histórico-cultural foi desenvolvida por Lev Semenovich Vigotski e seus colaboradores na Rússia pós-revolução com o intuito de se tornar uma abordagem materialista da psicologia que colaborasse com a construção de um novo homem e de uma nova escola, coerentes com o socialismo recém-instaurado naquele país (Prestes, 2010). Inspirada no materialismo histórico-dialético, tal teoria defende basicamente a

ideia de que o desenvolvimento humano está atrelado ao desenvolvimento material da própria humanidade e que o contato com o outro é fundamental para que o sujeito se constitua (Pino, 2005; Duarte, 2000).

Nesta perspectiva, a criança é um indivíduo que se desenvolve a partir da relação com o outro, e que tem, por isso, potencial para aprender, especialmente, por meio de sua atividade principal[25] que é o brincar. Para Vigotski (1984), a brincadeira é uma atividade simbólica que possibilita à criança apreender os significados sociais e historicamente produzidos e ainda, transformá-los produzindo novos significados. Além disso, ao brincar a criança estabelece uma relação com os objetos que transcende a realidade concreta, desenvolvendo assim, o pensamento abstrato.

De modo geral, a criança, por meio do brincar e da ludicidade, se expressa, descobre a si mesma, desenvolve a criatividade e o pensamento abstrato. A atividade de brincar estimula o desenvolvimento neuropsicológico, possibilita a apreensão da realidade, a interação em grupo, propiciando também a resolução de conflitos e a formação de pessoas críticas e reflexivas, entre outras possibilidades (Antunha, 2004; Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

No âmbito da educação brasileira, a brincadeira é reconhecida como um direito e isto pode ser percebido por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998), que cita em algumas de suas diretrizes a importância dessa atividade para a criança:

> 2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aqui apresentadas fundamentam-se em uma concepção de criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural que interage com diferentes parceiros, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, cria cultura.
> 15. Nas propostas curriculares de Educação infantil, a linguagem verbal e a brincadeira devem ser os principais elementos articuladores dos saberes e conhecimentos trabalhados (MEC, 1998, pp. 1-2).

Por este documento, o brincar é considerado atividade imprescindível nos contextos escolares, em especial na educação infantil. Considerando que a escola é, segundo a teoria histórico-cultural, fundamental no processo de humanização do sujeito

[25] Sobre o conceito de atividade principal, Prestes (2010) destaca que o termo mais adequado seria *atividade-guia*, que se caracteriza, não pela atividade que a criança realiza com mais frequência, mas por aquela atividade da qual, em dado momento, dependem as modificações de seu desenvolvimento psicológico.

e sendo a brincadeira atividade importante para que a criança se aproprie dos significados culturais existentes e aprenda a ser um ser social, é essencial que haja efetivamente espaço para o brincar na escola.

Contudo, a despeito da ampla literatura acerca do brincar e de sua importância para o desenvolvimento global do ser humano, na prática, o que se observa nas instituições infantis brasileiras é uma ênfase exagerada na escolarização. A pré-escola, muitas vezes, prioriza o conteúdo formal e a transmissão precoce de conhecimentos escolares sistemáticos, no qual o brincar pouco aparece, se restringindo aos momentos de brincadeiras livres, durante o recreio. Um estudo realizado por Vectore (2003) mostrou o quanto a incorporação do lúdico está longe de se concretizar em nossas instituições infantis. Em 50 observações, houve apenas três episódios em que foi possível verificar a manifestação do simbólico; geralmente, o que se constata são atividades extremamente repetitivas, enfadonhas, muitas vezes inadequadas à faixa etária das crianças envolvidas.

Nesse sentido, um desafio que se apresenta refere-se à formação dos professores para a atuação em instituições infantis. Até que ponto os profissionais atuantes em contextos infantis reconhecem o brincar como elemento promotor de desenvolvimento humano? Em que medida a ludicidade se apresenta em tais contextos, como uma linguagem típica da criança pequena e representativa de suas subjetividades? Como inserir o brincar nas propostas pedagógicas e convencer que não se trata apenas de uma atividade descontextualizada ou um simples passatempo?

Responder a tais questões não é uma tarefa simples e envolve o conhecimento de uma multiplicidade de variáveis que estão presentes no cotidiano das instituições infantis, como por exemplo, o desejo expresso normalmente pelos pais, para que a criança leia e escreva com idade cada vez precoce, entre outras. Assim, a capacitação do profissional de educação infantil abarca vários saberes distribuídos em diferentes áreas do conhecimento e, dentre elas, pode-se eleger as contribuições da psicologia escolar e educacional, haja vista contemplar em seus estudos, aspectos que são caros àqueles que lidam diretamente com as crianças, como os ligados ao desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Neste sentido, uma das teorias que pode auxiliar a prática do educador infantil é a identificada como experiência de aprendizagem mediada, desenvolvida por Feuerstein

(1980). Tal abordagem considera o professor como um mediador e estabelece critérios de mediação, que podem torná-lo um bom mediador.

Feuerstein acredita que o bom mediador se traduz no educador que, por meio de uma ação mediadora intencional e não-ingênua para com os aprendizes, se pauta em suas necessidades, interesses e conhecimentos, considerando assim o repertório pessoal do mediado, de modo a propor atividades que contribuam para o desenvolvimento cognitivo do mesmo (Raab et al., 2005).

Segundo Raab, Silva e Giraffa (2005), de modo geral, a experiência de aprendizagem mediada pode ser definida como um processo que permite a modificação na estrutura cognitiva do sujeito, partindo, para isso, do princípio de que a inteligência é a capacidade do indivíduo de utilizar as experiências que já possui como meio para a aquisição de novas aprendizagens. A modificação do sujeito acontece na interação com o ambiente, tanto por meio do contato direto com o objeto pelos órgãos do sentido, quanto pelo processo de mediação de uma pessoa, capaz de direcionar os estímulos ambientais, de maneira a torná-los mais significativos para o aprendiz.

Dentre os doze critérios de mediação identificados por Feuerstein, Klein (1996) se utiliza de cinco desses critérios, em seu programa de desenvolvimento profissional, denominado *MISC – Mediational Intervention Sensitizing Caregivers*. O referido programa visa a formação do bom mediador e é organizado em sessões cujo número varia entre dez a doze. Tem como objetivo a reflexão constante da prática, suas possibilidades de superação, por meio dos recursos inerentes a uma mediação de qualidade.

Os cinco critérios disponibilizados para a formação profissional são denominados *focalização*, a *expansão*, a *mediação do significado ou afetividade*, a *regulação do comportamento* e a *recompensa.* Vale mencionar que os quatro primeiros são considerados universais (Meier, 2002), o que implica em estarem presentes numa mediação adequada. Para uma melhor compreensão, entende-se por:

- *Focalização:* inclui todas as tentativas do mediador para assegurar que a criança focalize a atenção em algo que está ao redor dela. Deve estar claro a indicação da intencionalidade do adulto para mediar e a reciprocidade da criança, a qual é expressa pelas suas respostas verbais e não-verbais ao comportamento do adulto.

- *Expansão*: está presente quando o "educador" tenta ampliar a compreensão da criança daquilo que está à sua frente, através da explicação, da comparação, adicionando novas experiências além das necessárias para o momento.
- *Afetividade* ou *mediação do significado:* refere-se a toda a energia emocional utilizada pelo adulto durante a interação com a criança, levando a mesma a compreender o significado dos objetos, pessoas, relações e eventos ambientais.
- *Recompensa*: observada quando os adultos expressam satisfação com o comportamento das crianças e explicam o porquê de estarem satisfeitos, facilitando à mesma, sentimentos de autocontrole, de capacidade e sucesso, além de ampliar a sua disponibilidade para explorar ativamente o novo.
- *Regulação do comportamento:* é identificada quando o adulto ajuda a criança a planejar antes de agir, levando-a a se conscientizar da adequação do "pensar" antes de ação, de modo que possa planejar os passos do seu comportamento para atingir um objetivo.

Desse modo, aliando a teoria histórico-cultural e a teoria da experiência de aprendizagem mediada foi elaborado o seminário aqui relatado, que teve como objetivo oferecer uma proposta formativa para estudantes e profissionais ligados à área de educação, tendo como eixo central o brincar na educação infantil. Vale destacar que a referida proposta se configurou como uma possibilidade interessante e eficiente de atuação do psicólogo escolar e educacional.

A psicologia escolar e educacional apresenta na atualidade, um consistente subsídio teórico-prático que possibilita compreender as atribuições e possibilidades de atuação do profissional que trabalha nesta área. Essa consolidação foi delineada a partir do movimento baseado em uma visão crítica, que tem sustentado as principais discussões da psicologia escolar e educacional, pelo menos nas últimas três décadas (Patto, 1984, 1996; Machado & Souza, 1997; Tanamachi, Proença & Rocha, 2000; Meira, 2003a, 2003b; Souza, 2007; Araujo, 2009, Martínez, 2010, Facci, Leonardo & Lemes, 2014). Souza e Rocha (2008) apontam que, as principais contribuições desse movimento encontram-se nas reflexões e questionamentos acerca do compromisso social da psicologia escolar como área de atuação e de uma rigorosa revisão dos pressupostos teóricos e objetivos em relação à educação. Assim, tem-se buscado uma

prática profissional comprometida com as demandas sociais da realidade educacional brasileira, pautada na busca por superar a violência, a desigualdade e a exclusão social (Guzzo, 2007).

Tendo em vista uma atuação profissional que caminhe nesse sentido, as possibilidades de contextos e de modalidades práticas ampliam-se consideravelmente, uma vez que o foco de trabalho do psicólogo escolar e educacional desloca-se de ações individuais e remediativas, como, por exemplo, a mera aplicação de testes psicométricos junto ao aluno com dificuldades no processo de escolarização, para propostas que incluem os diversos cenários educacionais e as pessoas que dele fazem parte.

De fato, Verona (2008) menciona que, o psicólogo escolar e educacional pode atuar, além da escola formal, em instituições, tais como: "abrigos, centros sócio-educativos, instituições comunitárias" (p. 12), abrangendo diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e incluindo todos os componentes destes cenários: famílias, alunos, professores bem como demais funcionários da instituição.

Martínez (2010) destaca que, ainda diante dos diversos desafios enfrentados ainda hoje pelo psicólogo escolar e educacional, tais como o desconhecimento ou distorção acerca de suas atribuições por parte das instituições educacionais e até por parte dele mesmo, pode-se pensar em uma série de práticas e atividades específicas deste profissional, tanto em termos daquelas mais conhecidas ou tradicionais, quanto das mais recentes, que a autora denominou como "emergentes". Dentre as práticas tradicionais, Martínez (op. cit.) destaca a formação de professores, definindo-a como uma ação importante, principalmente no sentido de contribuir para a formação deste profissional no que tange à "complexidade, à especificidade e à singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento nas suas mais variadas formas de expressão" (p. 46).

Partindo da formação de professores como uma atuação legítima no campo da psicologia escolar e estendendo esta modalidade para outros públicos, tais como estudantes de graduação e demais profissionais ligados à educação, apresentar-se-á de maneira detalhada o desenvolvimento do projeto aqui descrito, de natureza extensionista, denominado seminário "Linguagens da infância: construindo possibilidades sobre o brincar".

Relato de experiência: construindo saberes e fazeres

Esta experiência foi pensada com o intuito de se considerar as contribuições da psicologia escolar e educacional à educação. Porém, não foi um fazer solitário: a todo o momento buscamos diálogos com autores da área de psicologia e educação e ainda propusemos vivências que auxiliassem a pensar sobre as contribuições teóricas destas áreas de conhecimento, de maneira crítica e ampliada.

A primeira edição do seminário aconteceu em Uberlândia-MG, em evento aberto para alunos de graduação, profissionais e demais interessados na área de educação, sendo oferecidas quatro oficinas gratuitas de 4h cada e uma de 8h. Ao todo, contamos a participação de cerca de 60 pessoas, distribuídas nas cinco oficinas. A intenção do projeto foi propor um evento em caráter de extensão que pudesse estabelecer uma parceria entre universidade e comunidade, na busca por um espaço de formação que possibilitasse o diálogo acerca de concepções teóricas e práticas educativas.

As oficinas abordaram temáticas diversas da área da educação e foram organizadas de modo a apresentar inicialmente uma fundamentação teórica sobre o assunto e proporcionar posterior atividade/vivência que possibilitasse a apropriação do conteúdo e partilha de experiências. Os temas que envolvem a educação são inúmeros, assim, pensando nas contribuições da psicologia para esta área, o projeto atentou-se às questões sobre o brincar e suas as possibilidades na escolarização.

Os encontros foram elaborados tendo em vista os diversos desdobramentos do brincar e suas repercussões para o desenvolvimento infantil. Para isto, em cada oficina foram convidados ministrantes com diferentes formações ligados à área da educação e que contribuíram com seus olhares e fazeres em perspectivas diversas. As cinco temáticas variaram entre si, mas estiveram sempre conectadas pelo fio condutor da reflexão sobre o brincar, atrelado à mediação, resultando em uma teia diversificada de saberes.

O tema do primeiro encontro versou acerca da reflexão sobre o brincar e suas possibilidades. Teve como principais objetivos refletir sobre a importância da brincadeira para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, tratar os aspectos teóricos a respeito da atividade de brincar, abordando os seguintes conceitos a partir da teoria histórico-cultural: mediação, zona de desenvolvimento proximal e concepções sobre infância. Buscou ainda refletir sobre as possibilidades que o brincar oferece nas

ações cotidianas de professores, psicólogos e demais profissionais que atuam no campo educacional.

No segundo encontro, o assunto principal foi a realização livros de tecido, ilustrados por figuras táteis destacáveis e destinados para crianças cegas. Teve como principais objetivos despertar nos educadores a sensibilidade acerca da importância do tato, para um bom ensino junto aos alunos com deficiência visual, propiciar a compreensão de um significativo "repertório de imagens" no trabalho com crianças cegas, a partir de um paralelo entre as imagens construídas pelas palavras e pelas ilustrações dos livros de história – as quais foram apreendidas pela dimensão tátil-cinestésica – além de buscar trazer a possibilidade de que crianças cegas transformem as imagens bidimensionais desenhadas por elas em imagens tridimensionais e em objetos palpáveis, apreendidos sinestesicamente.

A terceira temática trabalhou a importância das narrativas infantis atreladas ao uso de recursos mediacionais, para a identificação e intervenção do estresse infantil. Objetivou explicar os cinco critérios de mediação mencionados, discutir as possíveis causas do estresse infantil e oferecer tal estratégia como recurso mediador para trabalhar o estresse na infância.

O quarto encontro teve como tema a produção de fantoches como ferramenta ludo-pedagógica na educação infantil. Como objetivos, buscou qualificar professores e profissionais da área para uma educação que viabilize a expressividade da criança como um recurso potencial no seu desenvolvimento, capacitar educadores e profissionais afins para a utilização de tal recurso (o fantoche) em sala de aula e contribuir para a construção de uma educação infantil que conceba a criança como sujeito ativo no processo educacional.

O quinto e último encontro tratou da organização de espaços para o brincar, objetivando qualificar professores, estudantes e profissionais da área de educação para a organização e catalogação de materiais lúdicos para uso em brinquedotecas e afins.

O evento contou com uma grande procura e participação da comunidade, tanto acadêmica quanto externa, revelando, assim, a necessidade de se propor ações, que busquem aproximar os saberes advindos da academia daqueles provenientes da comunidade não diretamente vinculados à Universidade. Desse modo, o projeto de extensão configurado em forma de encontros mostrou-se uma oportunidade de

enriquecimento para todos que dele participaram: de um lado os acadêmicos tiveram a oportunidade de repensar, dialogar e divulgar o conhecimento produzido e por outro, profissionais e estudantes puderam acessar o que tem sido construído no meio acadêmico e assim modificar, repensar e aprimorar sua prática e formação.

Em desdobramento desta proposta, estabeleceu-se uma parceria com a Secretaria de Educação do município de Araguari-MG. A solicitação foi realizada pelas coordenadoras do setor responsável pela educação infantil que, a partir do conhecimento sobre a realização do primeiro seminário, propuseram às mestrandas a realização de uma atividade semelhante como complemento às ações de formação continuada junto às professoras da educação infantil do município. Assim, foi elaborada uma proposta planejada em dois módulos, da qual participaram, em média, 30 pessoas por encontro.

O primeiro encontro abordou questões sobre a infância e o brincar, trazendo reflexões sobre suas possibilidades em sala de aula, a partir da perspectiva histórico-cultural. O intuito foi tratar sobre a importância do brincar para a aprendizagem, refletir acerca dos aspectos teóricos da brincadeira, abordando os seguintes conceitos: mediação, zona de desenvolvimento próximo e concepções de infância na perspectiva histórico-cultural. Buscou ainda proporcionar espaços para se refletir sobre as concepções de infância das educadoras e suas implicações nos contextos escolares. Este encontro também contou com uma atividade prática, na qual as professoras participantes experimentaram diversos tipos de jogos e brincadeiras, a fim de compreender melhor sua importância e implicações. Durante todo o encontro as professoras partilharam concepções, experiências e reflexões sobre as possibilidades de construção de novos saberes e práticas em sala de aula.

No segundo módulo, foi apresentada às professoras uma retrospectiva do encontro anterior com o intuito de sistematizar os conceitos teóricos abordados no último encontro e preparar o grupo para as atividades do dia. As principais temáticas abordadas e discutidas junto às professoras foram: a teoria histórico-cultural, discutindo sobre a criança nesta perspectiva, o que é o brincar e o que ele possibilita, o professor como mediador do conhecimento e a teoria da aprendizagem mediada e os critérios mediacionais como uma proposta importante para o ensino em sala de aula. No segundo momento, foi realizada uma atividade prática com confecção de fantoches pelas próprias professoras, discutindo as possibilidades que este recurso oferece para a

mediação em sala, recorrendo à ludicidade como importante ferramenta.

O espaço de formação continuada apresentou-se mais uma vez como uma rica possibilidade de conversa e construção de conhecimento sobre o fazer do profissional, contribuindo para a reflexão sobre a docência e seu papel na vida do aluno e na educação como um todo.

Considerações Finais

A proposta relatada contou com a presença de diferentes públicos, envolvendo estudantes e profissionais que, em conjunto, puderam construir e ampliar seus saberes e experiências no campo educacional. Tendo por finalidade contribuir para a formação dos participantes, os conteúdos teóricos oferecidos nos encontros puderam ser aprofundados, na medida em que foram articulados a vivências, atividades práticas e discussões. Assim, foi possível perceber que cada participante colaborou no decorrer dos encontros com suas ideias e experiências e levou consigo elementos para a construção de uma atuação comprometida com uma educação de qualidade.

Por meio desta ação, consideramos que a psicologia escolar e educacional pode contribuir de diversos modos no âmbito educacional, especialmente, em relação à atuação voltada para a formação de profissionais e alunos ligados à educação. De fato, este trabalho buscou principalmente alinhavar as contribuições da psicologia escolar e de diversos temas ligados à educação à formação de profissionais e interessados no contexto educacional.

Cabe ressaltar que as discussões suscitadas nos encontros destacaram, especialmente, os conflitos encontrados pelos educadores, que buscam o tempo todo conciliar os conhecimentos que têm sobre a educação infantil e o brincar, com as exigências impostas pelo governo pautado em uma sociedade capitalista. O discurso dos professores, na maioria das vezes, estava marcado pela angústia de saber o quanto espaços de brincadeira livre eram importantes para o desenvolvimento das crianças e, por outro lado, a angústia de terem de cumprir um currículo conteudista que visa à formação de sujeitos que estejam cada vez mais cedo preparadas para o mercado de trabalho.

Além da contradição entre os conhecimentos teóricos apreendidos pelos educadores e as exigências do governo, os professores também relataram a dificuldade

em lidar com os pais dos alunos, que absorvidos pela lógica de produção capitalista, não tem subsídios teóricos para refletirem criticamente sobre a educação dos seus filhos e acabam exigindo dos professores uma postura que nem sempre é coerente com o desenvolvimento mais saudável das crianças.

No que diz respeito aos questionamentos levantados pelos alunos de graduação, os quais pertenciam a diferentes áreas do conhecimento, foi destacada a importância de um fazer conjunto para se pensar a educação, sendo o estudo desta não apenas como exposição teórica de conteúdo – como trouxeram em suas experiências na graduação cursada. Com isso, a discussão de embasamentos teóricos, a vivência prática e o fazer conjunto foram destacados como momento significativo de formação e ainda mostrou-se como incentivo a estudos na área, procurando autoria em seus saberes e fazeres.

Desse modo, a realização desse seminário mostrou-se fundamental para reiterar a importância da parceria entre a universidade e a comunidade, a fim de construir espaços que articulem os conhecimentos acadêmicos com as realidades sociais, estabelecendo um contínuo diálogo com as demandas existentes. E para, além disso, tal proposta se concretizou como uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar e educacional comprometida com o exercício do pensamento crítico e da conscientização e autonomia dos profissionais e demais interessados na área de educação.

Referências

Antunha, E. L. G. (2000). Neuropsicologia e aprendizagem. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, ano XIX*, nº1, 57-67.

Araujo, C. M. M. (Org.) (2009). *Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática*. Campinas: Editora Alínea.

Brasil (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.

Catani, D. B.; Bueno, B. A. O.; Sousa, C. P. de. (2000). "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cad. Pesqui*., São Paulo, n. 111. Recuperado em 08 de agosto de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300008&lng=pt&nrm=iso

Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade, nº 71*. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf

Facci, M. G. D. (2004). Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: Mendonça e Miller (Org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin.

Facci, M. G. D. (2006). Vigotski e o processo ensino-aprendizagem; a formação de conceitos. In: *Mendonça, S. G. L. e Miller, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin.

Facci, M. G. D.; Leonardo, N. S. T. & Lemes, M. J. (2014). A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. *Cadernos De Pesquisa*, V. 21, N. 1, P. 1, Jan/Abr.

Guzzo, R. S. L. (2007). Escola Amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In: Martínez, A. M. *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Editora Alínea.

Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross-cultural experiences with a mendiational approach.* New York: Garland Publishers.

Leontiev, A. (2004). *O Desenvolvimento do Psiquismo***.** São Paulo: Centauro.

Machado, A. M. & Souza, M. P. R. de (Org.) (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Martínez, A. M. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Revista Em Aberto*, 23 (83), Brasília. Recuperado em 16 Maio de 2011, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>

Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (2003a). Psicologia escolar: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____. (2003b). Psicologia escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meier, M. (2002). Neuropsicologia, Moisés e Feuerstein: uma abordagem multidisciplinar da
mediação da aprendizagem. *Revista Educação Marista*, 2(4), São Paulo: CEMEP.

Nascimento, C. P. (2010). *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. (2000). Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed.

Patto, M.H.S (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

_____. (1996) *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovtchi Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional.* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

Queiroz, N. L. N. ; Maciel, D. A ; Branco, A. C. U. (2006). Brincadeira e Desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Revista Paidéia*, 16, 169-179. Recuperado em 22 de abril de 2012, de http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/05.htm

Raab, A. L. A; Silva, J. M. C. da; Giraffa, L. M. M. (2005). Um ambiente EAD para promover experiências de aprendizagem mediadas em uma disciplina presencial.

Revista Informática na Educação: teoria & prática, 8(1), 89-102. Recuperado em 22 de abril de 2012, de http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9632

Souza, B. P. (Org.). (2007) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo

Souza, M. P. R. e Rocha, M. L. da (2008). Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: *Conselho Federal de Psicologia. Ano da Psicologia na Educação: textos geradores*.

Tanamachi, E. R; Proença, M.; Rocha, M. L. R. (Orgs.) (2000). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vectore, C. (2003) O brincar e a intervenção mediacional na formação de professores da educação infantil. *Psicologia USP 14* (3), p. 105-131.

Verona, H. (2008). Apresentação. In: *Conselho Federal de Psicologia. Ano da Psicologia na Educação: textos geradores*.

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

OS EFEITOS DAS RECENTES REFORMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPEDIMENTOS A UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Claudia Helena Gonçalves Moura - Universidade de São Paulo

RESUMO
Esta pesquisa vem buscando investigar os efeitos das recentes reformas do ensino fundamental na organização da escola e no processo educativo, averiguando o quanto as reformas incidem no potencial de que a escola se constitua como espaço de mediação da cultura e formação do indivíduo. Até o momento, a pesquisa foi desenvolvida a partir da revisão de literatura que abarca as relações entre o contexto socioeconômico e as políticas públicas da educação, compreendendo-se que o Estado no papel de mediador de relações sociais e políticas, direciona a organização do sistema educativo frente a essas relações na história. As políticas públicas dos ciclos, da progressão continuada e do ensino fundamental de nove anos devem ser compreendidas no contexto de sua proposição nos anos noventa em que a expansão da escolaridade passou a ser projetada sob uma política neoliberal de contenção de gastos que implica controle de qualidade por avaliações padronizadas, gestão de recursos pela escola e despolitização do processo pedagógico. O conjunto de modificações trazido pelas reformas incide não apenas na organização do espaço e tempo escolar, mas também na relação que se passa a estabelecer com os conteúdos. Investigando os princípios construtivistas que embasam estas reformas, estas implicam a valorização da forma como se apreende, em detrimento da mediação crítica dos conteúdos, privilegiando a formação de um sujeito a-histórico e neutro, reduzindo-se o papel da escola à formação do cidadão útil e flexível às transformações das relações de trabalho e ao contexto do desemprego. A constância de avaliações externas e a redefinição dos processos de avaliação retiram do professor e do corpo pedagógico a autonomia, já prejudicada pelo caráter verticalizado e autoritário das reformas, dificultando com que o processo educativo se constitua como espaço de mediação crítica e paciente da cultura, substrato da formação do indivíduo autônomo e emancipado.

A mediação do estado e a educação escolar no contexto das recentes reformas

Nos últimos anos é recorrente a temática das reformas escolares do ensino fundamental na literatura do campo da educação e da psicologia escolar. Sua importância decorre claramente do quanto as reformas ao incidirem na organização do ensino e na atividade docente, configura-os substancialmente, incidindo na formação oferecida nas escolas.

A pergunta que orienta o presente trabalho se refere às modificações que as reformas dos ciclos, da progressão continuada e do ensino fundamental de nove anos trazem à organização da escola e à atividade educativa, a fim de se compreender o

quanto estas reformas incidem nas possibilidades de que a educação se constitua como âmbito de formação crítica do indivíduo. Até o presente momento, a pesquisa foi desenvolvida em sua primeira etapa, que compreendeu uma revisão bibliográfica sobre as relações entre educação e contexto socioeconômico brasileiro. A fundamentação teórica para discussão do problema da formação e do pensamento crítico se encontra nos chamados teóricos da Escola de Frankfurt, especificamente Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse.

As reformas problematizadas são parte de um conjunto de modificações no sistema de ensino brasileiro que advém de determinantes políticos e econômicos que incidem no papel da educação no país. As novas reformas estão ligadas a mudanças quanto ao papel da escola, quanto à regularidade e tipo de avaliações internas e externas e também quanto à atividade do professor e da escola. Os ciclos, especificamente, estão relacionados a uma organização do espaço e tempo escolar ordenado em blocos e não em séries, pressupõe a promoção automática em determinados intervalos ou de forma contínua, de modo a tornar o sistema de ensino capaz de atender flexivelmente a clientela, prevendo para isso também a redefinição da avaliação, como também o reforço e a recuperação (Barrettto & Mitrulis, 2001). Já o ensino fundamental de nove anos pressupõe a entrada de crianças de seis anos no ensino fundamental que então se configura com um ano a mais – esta medida esteve presente em experiências anteriores dos ciclos, mas tornou-se medida legal e expandida a todo ensino mais recentemente. Não se busca, contudo, problematizar as diversas experiências estatais ou locais realizadas outrora com a implantação de ciclos, mas problematizar as atuais reformas tendo em vista a conjuntura de modificações a qual estão ligadas, como descrito acima.

Para isso, a educação carece ser compreendida em relação ao movimento político e econômico da sociedade, embora esta relação não seja direta, mas mediada (Frigotto, 1989), a educação é parte da cultura da sociedade, expressa os projetos da mesma cultura. No entanto, a sociedade, sobretudo, no século vinte, tendo invertido a relação entre trabalho e necessidades humanas, apresenta tamanha preponderância das relações econômicas que estas soterraram a esfera da cultura e da formação humana.

A crise da formação é a crise da cultura em que esta deixa de cumprir com suas motivações fundamentais, a satisfação das necessidades humanas e a realização do indivíduo autônomo – projeto este iluminista que, no entanto, não se realiza em uma

sociedade permeada pelo princípio da troca que atinge fortemente todos os âmbitos e sufoca a possibilidade de contato com o diferenciado e particular. Até mesmo o indivíduo, designado no iluminismo como esfera do diferenciado e particular, se encontra fragilizado e, em meio à pressão social que o cerca na sociedade da sobrevivência, pouco consegue se formar enquanto autônomo e particular.

Neste mesmo indivíduo recaem as forças de uma sociedade capitalista em que o trabalho já não produz mais a identidade e nem colabora mais à produção de condições mais dignas de vida. Até mesmo a elevação da qualidade de vida e a expansão a níveis inimagináveis do consumo no século vinte ajudaram a ocultar a continuidade de relações de expropriação e de labuta que admiravelmente coexistem com a possibilidade real de libertação da produtividade (Marcuse, 1967).

Se a sociedade em que nos encontramos abandonou a possibilidade de libertação da labuta para sustentar o ideal da plena empregabilidade, de que maneira o poder do capital se perpetua nos espaços em que ocorre a formação do indivíduo?

Adorno (1995) discute em um conjunto de textos direcionados mais especificamente à educação o seu potencial de resistência ao pensamento totalitário e à conformidade com o existente permeado pela barbárie. A educação não pode se esquivar da adaptação, fornecendo instrumentos para tal, mas também perde seu sentido no que se refere à resistência que pode apresentar ao estado de coisas, caso se reduza à adaptação e conformidade, perdendo sua dimensão de negação e utopia.

No entanto, esse potencial é sobrepujado constantemente em uma cultura que reduziu a formação a um estado falso de consciência. Esse estado de consciência vem sendo marcado não pelas possibilidades de realização, mas pela manutenção das relações de opressão e de engodo. As relações de trabalho afirmam este estado constantemente, aprisionadas à labuta e à autoconservação, até mesmo nas atividades que são materialmente improdutivas, esta relação se mantêm, ainda que de modo irracional.

As possibilidades de formação do indivíduo autônomo, ainda que dificultada por uma cultura que não satisfaz e realiza o indivíduo, se mostra possível no espaço da educação escolar quando, nas brechas da socialização, a escola guarda momentos de contato profundo e mediado com os objetos de conhecimento, por propiciar a

espontaneidade do pensamento e um tempo contínuo, relação essa capaz de suscitar o pensamento crítico e autônomo.

No entanto, esta relação em que o pensamento crítico pode se alimentar parece cada vez mais rara em uma sociedade cujas esferas de oposição são absorvidas para manutenção de um sistema econômico que subjuga os indivíduos em nome da manutenção de uma realidade repressiva e irracional:

> O impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos fatos da vida. A eficiência do sistema embota o reconhecimento individual de que ela não contém fato algum que não comunique o poder repressivo do todo. Se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem ditando, mas aceitando a lei das coisas – não as leis da Física, mas a lei da sociedade (Marcuse, 1967, p. 31).

As esferas da linguagem e da mediação vêm se tornando despidas de conceitos que permitam a profundidade da experiência, a tensão entre o que se apresenta de imediato e sua possibilidade de realização, inclusive do próprio indivíduo. Em seu lugar, impera a formalização do pensamento nos espaços de mediação que passam a veicular quaisquer conteúdos, inclusive aqueles que negam o indivíduo como autonomia e afirmam sua obediência e adequação ao *status quo*.

As possibilidades de contato com o diferenciado que encaminham uma formação para a autonomia são evitadas constantemente na sociedade que, embora apresente possibilidades de libertação da labuta, dadas pelo avanço tecnológico da produção (Marcuse, 1967), perpetua-se como um sistema de exploração através da manipulação das necessidades e da manutenção das relações de produção. E, desse modo, a educação escolar não fica imune aos encaminhamentos políticos e econômicos da sociedade atual.

As reformas a que a educação é submetida representam estratégias políticas em torno da qualificação que o sistema econômico preza e valoriza e são portadoras, desse modo, de concepções acerca do indivíduo e do papel da escola como mediadora. Portanto, este trabalho problematiza três recentes reformas que são propostas a partir dos anos noventa: a progressão continuada, os ciclos e o ensino fundamental de nove anos. Estas reformas estão ligadas a outras medidas que incidiram na educação a partir do mesmo período como a avaliação interna e avaliação externa padronizadas e a novas atribuições ao professor e à escola, como a autogestão e a redefinição da escola como espaço de convívio. Busca-se compreender neste trabalho o impacto desse conjunto de modificações no potencial da educação escolar pública se constituir como espaço de

formação do indivíduo emancipado, ou seja, nas possibilidades de que a atividade educativa organizada na escola e pelo docente proporcione contato profundo e mediado com os conteúdos da cultura, caminho para o pensamento crítico e emancipado.

A progressão continuada e os ciclos: redefinições do ensino no contexto da sociedade globalizada

A progressão continuada e os ciclos enquanto propostas originam-se no início do século vinte e, exceto em situações experimentais, adquirem espaço na legislação apenas nos últimos anos, a começar pela última Lei de Diretrizes e Bases, a LDB de 96, e mais fortemente pelas emendas apresentadas na década seguinte. Essa situação requer o esforço de se situar as recentes reformas no campo da política educacional que se esboçou no país nas últimas décadas, bem como as motivações econômicas que fundamentaram estas políticas. Na década de noventa, a despeito da recente retomada da democracia, as políticas sociais brasileiras continuaram a se pautar por orientações de organizações econômicas estrangeiras que requeriam a adesão à política neoliberal mundial, colocando o país na ordem dos países em desenvolvimento que teria na educação um campo para formação de contingente qualificado de modo elementar e apto ao consumo.

Embora o movimento em torno da democracia também tivesse em seu âmago reivindicações para a extensão da escolarização e para investimento no mesmo, as políticas educacionais a partir da década de noventa buscam a superação da evasão e da repetência por meio de políticas que privilegiam a redução de custos, a relação entre gastos e eficiência na aplicação das reformas, o controle do produto por meio de avaliações padronizadas, a responsabilização da escola e seus agentes pela busca de fontes alternativas de recursos, pela gestão eficiente e pelo avanço das reformas. Justamente dentro deste quadro, os legisladores utilizam como algumas das medidas a reorganização do sistema educativo a partir dos ciclos e da progressão continuada. Em seguida à LDB de 1996 que abriu possibilidade de adoção dos ciclos e de outros modos de organização do ensino (Brasil, 1996), também os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN's, em 1997, reiteraram a mesma organização do ensino em ciclos, cujos conteúdos estariam centrados em blocos (MEC, 1997), prevendo a continuidade de conteúdos no tempo, adaptando-o flexivelmente à clientela.

Os argumentos em torno da progressão continuada caminham desde argumentos de cunho psicológico, alegando-se os prejuízos da repetência à autoestima e à aprendizagem, até argumentos de cunho econômico, ressaltando-se os gastos que um aluno reprovado acumula no sistema. Os ciclos, por sua vez, encontram na legislação como principal base de argumentação a psicologia piagetiana, alegando-se que o ensino deve seguir os ciclos de aprendizagem ou formação que seriam, em sua psicogênese, contínuos, portanto impassíveis de serem interrompidos ou suspensos pela repetição ou evasão (Massabni & Ravagnani, 2008).

A progressão continuada já foi chamada por outros termos como promoção automática, quando foi pensada no início do século, em 1920 por escolanovistas que defendiam a expansão da escolarização apoiados em uma concepção liberal de educação, calcada na possiblidade de constituição da sociedade de oportunidades iguais.

O tema da progressão ganha repercussão maior quando foi realizada a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária e Gratuita, em 1956, evento promovido pelo Unesco em colaboração com a OEA – Organização do Estados Americanos. O evento motivado também pelos altos índices de repetência em países latino-americanos como o Brasil reafirmou a necessidade de superar a evasão e a repetência do ensino primário com a promoção automática, que deveria passar necessariamente pela adesão do professorado, redefinição da avaliação e direcionamento da escola aos interesses do aluno (Barretto & Mitrulis, 2001).

Nos anos oitenta e posteriormente nos anos noventa tentativas pontuais de implantação da progressão continuada com a organização do ensino em ciclos foram realizadas em alguns estados brasileiros. Alguns perduraram por mais tempo como a experiência de algumas capitais nos anos noventa, no entanto, até então a proposta não tinha sido estendida a toda rede pública escolar, como posteriormente (Barretto & Mitrulis, 2001). Isso reforça a necessidade de entender as motivações econômicas e sociais que impulsionaram a medida a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A partir dos anos sessenta são firmados acordos entre o Ministério da Educação e agências estrangeiras para angariar recursos direcionados à expansão do ensino e superação da crise de oferta de vagas. Entre esses acordos, ficaram conhecidos os chamados acordos MEC-USAID (Agency for International Development), que nas

décadas de sessenta e setenta vigoraram, acarretando uma formação técnica. As estratégias da AID buscavam como princípio a eficácia entre aplicação de recursos e a produtividade, dada a necessidade de expansão do sistema em atendimento à pressão popular por vagas no ensino público (Romanelli, 1987). Esboça-se a partir de então o que pode ser chamado de uma visão tecnocrática da escola, aplicando-se ao sistema os princípios da administração e da produtividade e alçando certo olhar microssocial em torno da escola e do rendimento pedagógico, como forma de se superar a "ineficiência" do sistema, o que parece ter sido desde então a tônica das políticas educacionais.

A partir deste período, já se esboçavam também os acordos com agências estrangeiras como o BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, que faz parte do Banco Mundial e também o FMI – Fundo Monetário Internacional que também exigiram a adequação da educação aos princípios e ao modo de organização demandado e planejado pelas mesmas. Esse financiamento continuou a despeito da reabertura política da democracia e se estendeu nos anos noventa, em contrapartida ao investimento, que se expandiu a todas as áreas, a política econômico-social brasileira se caracterizou pelo ajuste aos princípios neoliberais mundiais, que trouxeram como estratégias a desregulamentação, a descentralização e a autonomia, ou seja, se retiraram leis que possam impedir o desenvolvimento do mercado e se transferiu aos agentes sociais e, inclusive, educacionais, a responsabilidade que outrora cabia ao Estado (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Percebe-se como a assistência dos organismos internacionais tomou como base de suas orientações políticas a concepção de que o fator humano deve ser treinado para se superar a pobreza e o subdesenvolvimento, reforçando-se a mesma visão unilateral e ideológica do capitalismo centralizado que se apresentou desde os anos sessenta (Fonseca, 1998).

A teoria do capital humano, de forte conteúdo ideológico que coloca no indivíduo as causas das desigualdades geradas pelo capitalismo, permeou as políticas educacionais desde os anos sessenta. Na década de noventa, no campo da educação, percebe-se a adesão acrítica aos princípios propugnados pelos organismos financeiros internacionais, visível tanto na organização do sistema educativo quanto nos princípios pedagógicos adotados:

> Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário de desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (Frigotto & Ciavatta, 2003, p.108).

A análise dos autores mostra como a legislação educativa privilegiou o capital internacional, naquilo que ele requisita como necessário de se desenvolver entre os trabalhadores: determinadas habilidades e competências adequadas ao trabalho nas empresas como habilidades de trabalho em grupo, comunicação verbal e escrita, que passam então a nortear os documentos e as avaliações. Quanto ao entendimento do processo de ensino, mantém-se como na década de sessenta, certa ênfase microssocial sobre o processo pedagógico, perpetuando-se a mesma visão anterior de uma pedagogia individualista, fragmentada – privilegia-se o estudo da aprendizagem isolada de seu contexto. O saber-fazer docente continua desapropriado de autoridade, que se mostra como estratégia para implantação das reformas, e o controle ideológico já não se centra somente nos conteúdos, além da presença dos PCN's como guias curriculares, há também a avaliação externa para verificação do produto.

Nesse sentido, delineiam-se medidas que amparam a compreensão da educação pelos legisladores: cabe ampliar e garantir a permanência do aluno, além disso, a qualidade passa a ser medida pela avaliação padronizada, capaz de conferir estatísticas e *rankings*, ao modelo neoliberal competitivo (Freitas, 2006). Além disso, a elevação da escolaridade responderia no momento à formação de habilidades necessárias ao mercado globalizado, tornando intolerável a exclusão escolar, além dos gastos que a reprovação acumulava no sistema (Barreto & Mitrulis, 2001).

Também o discurso da autogestão da escola adquire legitimidade, discurso antes ligado a uma pedagogia libertária, a autogestão passa a implicar, a partir de então, a descentralização dos processos técnico-operacionais, ou seja, cabe à escola nessa nova dinâmica elaborar projetos, realizá-los, mas as decisões mais cruciais, de caráter político estão fortemente centralizadas no Estado. Além disso, ao se convocar a comunidade, o Estado endossa a despolitização do processo pedagógico, que se dilui entre os outros sujeitos sociais como a comunidade e a família, numa prática que se torna, desta maneira, neutra e consensual (Rossi, 2001).

Segundo Marcuse (1967), a avançada sociedade industrial impede a oposição eficaz e, ainda, é capaz de absorver ideais que sustentaram por muito tempo as possibilidades de resistência e oposição ao status quo. É característica à mesma sociedade a absorção de discursos contrários que apresentaram em algum momento contradições presentes na esfera política. Isso ocorre com os próprios termos "sociedade" e "indivíduo" que desde o século vinte já não designam esferas de oposição ao Estado e à economia. Desta maneira, a educação, como esfera de formação, também parece estar passando por tal processo numa produção consensual e forçada de uma "neutralidade" política e pedagógica. Gestão, processo pedagógico, autonomia já são empossadas por certa conformidade com a política educacional definida e não mais designam particularidades, encontrando-se soterradas pela submissão aos pressupostos da economia neoliberal.

As metas das recentes reformas: o sujeito como forma e o predomínio da socialização

Miranda (2005) ao analisar a proposta dos ciclos constata a ausência de uma tentativa de definição do que são os ciclos, uma vez que assumem diferentes qualidades, sendo denominados ciclos de aprendizagem, de desenvolvimento ou até de formação, não se tendo chegado a uma definição dos mesmos. Massabni e Ravagnani (2008) ao buscarem as bases de justificativa dos ciclos e da progressão percebem a utilização de argumentos que se supõe embasar-se na teoria piagetiana. Ideias como o respeito a distintos ritmos de aprendizagem, a aprendizagem como processo contínuo que não pode ser interrompido e a capacidade de toda criança de aprender fazem suposta referência ao construtivismo.

As autoras demonstram que, ao contrário do argumento da proposta, a teoria piagetiana busca regularidades no desenvolvimento, padrões que levam à sucessão dos estádios do desenvolvimento e não diferenças, corroborando então com a elucidação da especificidade da infância em suas fases e não com diferenças individuais. Por sua vez, a teoria piagetiana sequer esboça a preocupação com a ideia de progresso contínuo na aprendizagem, mas do progresso das fases do desenvolvimento, com a evolução do que denomina estruturas cognitivas. Isso demonstra uma apropriação interessada e, por isso,

deturpada da teoria piagetiana, que dá especial margem de justificação da política implementada.

Segundo Miranda (2005), a discussão dos ciclos e da progressão continuada ao girar em torno da ideia de reestruturar o tempo e o espaço da escola, deixa de se centrar na aquisição de conhecimento, habilidades e técnicas – critério a partir do qual a escola até então se organizou – para se centrar na "socialidade" enquanto convívio social, sem a necessária mediação do conhecimento. A junção de alunos se daria por faixa etária ou por fases do desenvolvimento ou aprendizagem e mais tempo passa a ser "dado" aos alunos para que possam seguir um ritmo individual de aprendizagem e de desenvolvimento sem interrupções (repetência ou evasão), garantindo a permanência. Vale ressaltar que estes princípios pedagógicos como a ênfase no processo de aprendizagem ao invés do conteúdo, e nas diferenças individuais que impulsionariam este processo como os interesses e as aptidões constituíram-se como características do movimento da Escola Nova, valorizadas em oposição ao acusado formalismo e ao verbalismo da chamada escola tradicional (Saviani, 1999). Dessa forma, o que se propõe com os ciclos e a progressão continuada é uma mudança profunda na organização e funcionamento do processo educativo da escola.

No entanto, cabe discutir na verdade o quanto estes princípios recaem no formalismo ao apostar numa subjetividade sem conteúdo, pura forma. Nesse sentido, caberia falar em aprendizagem por si só, explícita na ideia de "capacidade de aprender", independente do conteúdo, apenas como função psicológica vazia, o que postularia uma consciência sem objeto e o homem como formado por si mesmo. A despreocupação com o conteúdo, o que Saviani (1999) demonstra ter sido característica do movimento escolanovista, bem como a ênfase na experiência, na atividade, pelo qual se demonstra a influência pragmatista no movimento trouxe o aligeiramento da formação como consequência. Privar os escolarizados de conteúdos, ou seja, do contato com a cultura, constituiria no maior impedimento ao desenvolvimento do pensamento e do indivíduo autônomo (Adorno, 1995a).

Recai também nas bases que justificam a implantação dos ciclos e da progressão certa ingenuidade uma vez que se supõe pelo instrumental oferecido pela pedagogia e pela psicologia, o domínio sobre a realidade escolar e seus fenômenos como a aprendizagem, perdendo de vista a determinação da escola pela sociedade com suas

tensões e contradições (Saviani, 1999). Afinal, as próprias ideias pedagógicas são determinadas pelo contexto histórico-social, representam visões de classe, sendo que na sociedade dividida, trazem muitas vezes ideias que se encaminham para a perpetuação da desigualdade e da tentativa de manutenção da posição social.

Quando o movimento escolanovista, assentando-se na psicologia, supôs que as diferenças nos resultados e caminhos da escolarização se devem a diferenças individuais, relacionadas ao interesse, aptidão ou capacidade, atribuiu definitivamente ao indivíduo as dificuldades do sistema educativo em se realizar como intento democrático, compondo-se nesse sentido como um método e orientação que buscaram uma nova hegemonia das classes dominantes (Saviani, 1999; Patto, 1984).

Portanto, percebe-se nas atuais reformas o mesmo tom liberal-democrático de oferecimento de chances ao aprendizado, e ainda mais, ao não reter os alunos por "considerar seus ritmos diferenciados", o que se quer reforçar é o caráter liberal da escola que, por fim, "torna possível" a escola pública gratuita e democrática para todos.

Desta vez, entretanto, a ideologia das diferenças parece se confundir com a teoria da carência cultural[26], pressupondo que crianças provenientes das classes populares não devem estudar num sistema seriado, já que "necessitam de mais tempo", isso junto às ideias, alegadas de que provém do construtivismo, de que se deve respeitar o seu desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem, por sinal "diferenciado". Ao que tudo indica, o discurso da carência cultural parece ter endossado a elaboração destas reformas, além é claro da necessidade de contenção de gastos do sistema escolar reforçada pela necessidade de crescimento de mão de obra qualificada. A reforma do ensino fundamental de nove anos, acrescentando um ano ao sistema, antecipando o primeiro ano, em seus documentos oficiais afirma que o prolongamento do ensino fundamental deve servir a esse mesmo objetivo: "oferecer mais tempo", dado que crianças por pouco ou nenhum contato prévio com os conteúdos escolares, "necessitaria" de mais tempo (Brasil, 2004). O que se garante, portanto, é o fluxo escolar e a efetivação do percurso de escolarização das crianças, porém se a reforma não

[26] A teoria da carência cultural ganha força no Brasil nos anos setenta, afirmando a existência de uma carência entre os setores populares que abrangia carência alimentar a carência de estímulos e interações que são demandadas pela escola. Este mesmo discurso, endossado pela psicometria, também justificou o ensino compensatório ao mesmo tempo em que encobriu os determinantes das dificuldades dos mais pobres em prosseguir a escolarização (Patto, 1984).

implica nenhum investimento especial na estrutura do sistema, fica de lado a preocupação com a formação que é oferecida.

De acordo com Carvalho (2007), o novo modo de produção vem requerendo sujeitos qualificados, porém não apenas em uma função específica, mas portador de uma qualificação ampla, como a capacidade de trabalhar em grupo, resolver problemas, dado que o processo produtivo na atual configuração exige desempenho de múltiplas tarefas e habilidades. Este discurso é o que permeou as conferências mundiais da década de noventa, e esteve presente nas reformas educacionais a partir do momento em que a educação passa a ser vista como essencial na mudança de formação do perfil do trabalhador na sociedade então globalizada. Isso gerou, por sua vez, uma situação em que gestores e educadores passaram a defender a necessidade de a escola desenvolver novas capacidades "atitudinais e cognitivas" como forma de responder a essas demandas de trabalho (Carvalho, 2007, p. 45). Essas capacidades aliadas ao domínio elementar da leitura e do cálculo são requisitadas no mundo empresarial e sustentam também o consumo de mercadoria e bens supérfluos na sociedade (Frigotto, 1989).

Enfim, trata-se ainda da predominância da concepção do capital humano, do investimento na qualificação, tomado como cerne do desenvolvimento econômico (Frigotto, 1989). Também foi a partir da década de noventa que se tornou discurso comum a valorização da educação básica e da educação continuada como modo de sustentar um perfil adequado às transformações da produção.

É importante ter clareza que a educação foi tomada como eixo dessa modificação cultural, incutindo-se nos países em desenvolvimento a aceitação racionalizada destes novos padrões que consistem em ampliar a dominação política e econômica de modo racionalizado. Ao reduzirem o indivíduo às habilidades cognitivas e às competências que devem exercer, as reformas educacionais em pauta desde a década de noventa vêm adaptando maciçamente o indivíduo às transformações do capitalismo que levam a uma mercantilização da vida, facilmente aceita por uma cidadania consentida que naturaliza estas relações (Ferretti, Salles & González, 2009). A própria adoção do termo competência (e a pedagogia das competências) diz da necessidade de se constituir um sujeito que convive com as transformações do capitalismo, realizando-se individualmente nessa mesma esfera, ou seja, adaptando-se à medida que se molda integralmente a estas transformações (Ferretti, 2002).

O direcionamento das políticas educacionais à preparação para o trabalho flexível e para a cidadania mínima tem colocado em ação práticas formativas voltadas ao culto da eficiência e da eficácia. E isso parece ainda ocorrer quando o maior intento da escola, o de mediação da cultura historicamente acumulada, parece ser deixado à mercê da simples sociabilidade e fomentação de valores e atitudes – resta saber de fato que valores seriam estes, senão os do conformismo e da adaptação à sociedade. Pois como Carvalho (2007) ressalta, o que se fomenta é a formação do cidadão útil e incapaz de crítica à sociedade.

Adorno (1995a) ao debater se os "muros" da escola ainda devem existir, torna claro que, embora a escola não possa ser refratária à sociedade e suas tensões, certo distanciamento em relação à sociedade é, sobretudo, necessário para que seja possível desenvolver o pensamento que é possível apenas sob uma certa proteção da vida imediata, caso contrário se abriria mão da formação (Adorno, 1995a). Esse fechamento constitui, portanto, necessidade e não, como o mesmo autor ressalta, um fim em si mesmo.

Quanto ao intento de adaptação da escola à sociedade e enquanto princípio pedagógico valeria pensar que:

> A educação, por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação. [...] A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (Adorno, 1995b, p. 144-145).

O avanço da escolarização da população é aspecto imprescindível para a profundidade da experiência e contato com a cultura (Adorno, 1995a). No entanto, essa expansão tem objetivos bem circunscritos ao contexto econômico, de modo que se deve colocar em questão se as reformas dos ciclos e da progressão, ao permitirem a permanência dos alunos na escola, trouxeram condições para o contato com o conhecimento e com a cultura acumulada. Ou se, ao contrário e a despeito das chances de garantir a escolarização em toda sua expressão, o mesmo espaço educacional se encontra atravessado de ideologias que postulam a igualdade de chances e oportunidades ao mesmo tempo em que submetem o processo formativo à pura aceitação do *status quo*, como se mostra nos discursos de uma pedagogia da qualidade,

na valorização das competências exigidas pelo mercado e em parâmetros e diretrizes curriculares que tomam o homem como neutro e a-histórico (Carvalho, 2007).

Além disso, o culto à eficácia e à eficiência por sua vez são fomentadas pelas avaliações padronizadas, a exemplo do Saeb – Sistema de Avaliação do Ensino Básico – que com a prova Brasil constitui índices de desempenho entre escolas, municípios e regiões. Embora o diagnóstico da escolarização seja importante, verifica-se, no entanto, que nenhuma ação administrativa lhe é seguida por consequência (Oliveira & Araújo, 2005), tornando o próprio sistema avaliativo sem sentido. A este sistema avaliativo, somam-se os sistemas estaduais, trazendo uma enorme preocupação da escola com desempenho padronizado, podendo acarretar prejuízos a uma mediação profunda da cultura, do que pode resultar para os indivíduos a ausência de referências para análise e leitura do mundo (Frigotto, 1989).

Por sua vez, o predomínio da socialização ou sociabilidade parece ser alegado como uma adaptação da escola a seu público, o desenvolvimento progressivo da criança é considerado o norteador da ação educativa. E isso é alegado como se a ciência pudesse designar de modo neutro as necessidades de conhecimento da população escolarizada, dosando e designando métodos para tal. Isso mostra que o processo pelo qual os campos de conhecimento da pedagogia e da psicologia atravessam e se entrelaçam demonstra a predominância de uma locução única, onde o universo acadêmico entoa a mesma lógica da sociedade industrial, qual seja, de garantir a eficiência do sujeito a partir de uma formação apta a isso, utilizando-se de conceitos operacionalizáveis e que, por isso mesmo, não podem se opor à realidade imediata e ao universo da locução ordinária (Marcuse, 1967).

Marcuse (1967) denomina como universo da locução ordinária a linguagem comum restrita, o modo de pensar estritamente preso à conformidade com o mundo. Ele diagnostica na história do pensamento como a linguagem filosófica (e científica) vem se adequando à linguagem comum, o que retira do conhecimento o caráter conflitante, coloca-o na aprovação do que é dito, mascarando o universo de contradições manipuladas. Segundo Marcuse (1967), “elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem” (p.93), o que ainda parece evidente enquanto reificação do conceito em palavras cujo sentido não se desdobra em sua compreensão (Horkheimer & Adorno, 2006), mas impele à identificação com a realidade. Neste

sentido, a linguagem filosófica e científica que se mantêm em consonância com a realidade não permite a crítica desta, tampouco a oposição ao seu caráter irracional. Esse processo alerta-nos para a crítica de Adorno (1995b) quando afirma que a educação recai na impotência e na ideologia se ignora seu caráter de adaptação, no entanto perde a sua dimensão de formação caso se reduza a isso e não conseguir em nenhum momento realizar a crítica e a tensão com a realidade que dificulta a realização do indivíduo autônomo.

Referências

Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação.* (W. L. Maar, Trad.). (6a reimp.,190p.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Adorno, T. W. (1995a). Tabus acerca do magistério. (W. L. Maar, Trad.). In T. W. Adorno. *Educação e emancipação.* (pp. 97-117). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Adorno, T. W. (1995d). Educação – para quê? (W. L. Maar, Trad.). In T. W. Adorno. *Educação e emancipação.* (pp.139-154). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Barretto, E. S. de S., & Mitrulis, E. (2001, maio/agosto). Trajetória e desafio dos ciclos escolares no País. *Estudos avançados. 15* (42), 103-140.

Brasil. Ministério da Educação (1996). LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Recuperado em 16 de junho, 2013, de http://mec.gov.br.

Brasil. Ministério da Educação (2004). *Ensino fundamental de nove anos:* orientações gerais. (26 p.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 10 de junho, 2013, de http://portal.mec.gov.br.

Carvalho, C. (2007) Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: C. Baeur et al. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos.* Brasil: Líber Livros Editora.

Ferretti, C. J. (2009). Considerações sobre o trabalho docente. *Anais do IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições escolares.* (21 p.) São Paulo: UNINOVE- Universidade Nove de Julho.

Ferretti, C. J. , Salles, F. C., & González, J. L. C. (2009, maio). Globalização, trabalho e formação humana: notas para a problematização da educação escolar. *Revista HISTEDBR Online.* Número especial, 198-215.

Fonseca, M. (1998, janeiro/julho). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo – evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação.* São Paulo. *24* (1), 37-69.

Freitas, L. C. de. (2002, setembro). A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade. 23* (80), 299-325.

Frigotto, G. (1989). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.* (3a ed., 235 p.). São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003, abril). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade.* 24 (82), 93-103.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2006). Conceito de esclarecimento. In M. Horkheimer & T. W. Adorno. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.* (Ed. Reimp.,pp.17-46). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Marcuse, H. (1967) *A ideologia da sociedade industrial.* (G. Rebuá, Trad.). (238 p.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Massabni, V. G., & Ravagnani, M. C. A. N. (2008). Progressão continuada: qual construtivismo está em jogo?. *Revista Paidéia. 18* (41), 469-484.

Ministério da Educação e do Desporto (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.* (Vol. 2). Secretaria de Educação Fundamental. (144 p.). Brasília: Mec.

Miranda, M. G. (2005, maio/agosto). Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade. 26* (91), 639-651.

Oliveira, R. P. de, & Araújo, G. C. (2005, janeiro/abril). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação.* (28), 5-23.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.* São Paulo: T. A. Queiroz.

Romanelli, O. de O. (1987). *História da educação no Brasil.* (9a. ed., 267 p.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Rossi, V. L. S. de. (2001, novembro). Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. *Caderno Cedes 55*, 92-107.

Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.* (32a. ed., 99 p.). Campinas, SP: Autores Associados.

VOCÊ É UM HOMEM OU É UM RATO?: DISCUTINDO MEDIAÇÃO DE CONTEÚDO EM SALA DE AULA

Daniel Caldeira de Melo – Universidade Federal de Uberlândia
Camila Turati Pessoa – Universidade Estadual de Maringá

Com este trabalho buscamos refletir sobre um recurso didático, a história em quadrinhos, como instrumento para se pensar a mediação de conteúdo em sala de aula. Compreendendo a importância de se discutir diversas temáticas no ensino médio, elegemos aqui o período relativo ao Holocausto para pensarmos formas de apresentação e discussão do tema na disciplina de História, pensando as maneiras do psicólogo escolar colaborar na elaboração de conteúdos para uso em sala de aula, em parceria com professores.

Algumas questões importantes que nos mobilizam neste tema: compreender o modo como as pessoas que viveram o Holocausto, sejam judeus, alemães e demais habitantes do mundo, "aceitaram" os acontecimentos e como se apropriar de um tema tão polêmico em sala de aula. Também, por entendemos o professor como mediador de conteúdos, acreditamos que seu trabalho incide diretamente na formação de sujeitos, assim se faz necessário pensar possibilidades de como conteúdos como este podem ser trabalhados de forma crítica e intencional.

Vigotski (1926/2003) discute sobre o papel imprescindível do professor como mediador do processo educacional, pois este profissional assume a formação de sujeitos ao elaborar o conhecimento historicamente acumulado e socializá-lo com seus alunos de forma intencional e sistematizada. Deste modo, discorreremos sobre o recurso citado, realizando uma análise desta ferramenta no intuito de pensar a apropriação de conhecimentos de forma intencional, e logo após algumas palavras sobre como psicólogo pode contribuir neste sentido – em parceria com professores na construção do material pedagógico.

Os quadrinhos contam a história

O *graphic novel*[27] *Maus* de Art Spiegelman surge como recurso material intermediário a esta discussão. Em primeiro lugar, porque se trata de um relato oral das

[27] *Graphic Novel* é um livro de arte seqüencial análoga à prosa, ao romance e à novela enquanto estilo literário, porém realizado no formato de história em quadrinhos. Caracteriza-se por ter uma encadernação

vivências em Auschwitz do pai de Art Spiegelman, o artista que optou por representar o evento em história em quadrinhos. Em segundo lugar, por ter sido realizado exatamente neste formato tão popular para o público juvenil, alunos de ensino médio e fundamental.

Contudo, deve-se ter cautela com a análise de um documento histórico, ainda mais em se tratando de uma peça gráfica. O documento não deve ser tratado como a versão irrefutável de um fato, tal qual um espelho que reflete o que é colocado à sua frente. Muito menos como exemplo do acontecimento, como se este servisse de prova material de que ocorreu exatamente como defendido pelo historiador (Marson, 1984). O seu valor só é devidamente posto à prova quando inquirido sobre sua existência e seu significado (como objeto e como sujeito da história). E ainda interessa-nos saber qual apropriação a história (e o professor de história) pode fazer do objeto – seu uso na disputa de poder que tanto o historiador quanto o professor estão envolvidos.

SPIEGELMAN, Art. *Maus, a Survivor's Tale*. EUA: Penguin Books, 1992, p. 32

Como qualquer produção humana, *Maus* foi criado por alguém: Art Spiegelman, um importante artista do movimento underground dos quadrinhos das décadas de 70 e 80. Filho de um judeu que sobreviveu à Auschwitz, Art Spiegelman sofreu as seqüelas da guerra e do Holocausto ao longo de sua vida. Fato que nunca ficou

---

de luxo, ser uma história completa, mais longa e com uma temática mais experimental, senão alternativa, que a de um *comic book*. Informações retiradas de: Vergueiro, W. Histórias em Quadrinhos. In: Campello, B. S.; Caldeira, P. T. & Macedo, V. A. A. (orgs.) (1998). **Formas e Expressões do Conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, pp.117-149.

distante do seu trabalho como ilustrador, *Maus* é o exemplo máximo de como esse tema se propaga em seu trabalho. E o tema persistente não é o Holocausto em si, mas a sua própria vida que, inevitavelmente, estava conectada a dois sobreviventes aos campos de concentração: Vladek e Anja Spiegelman.

Sabe-se pouco sobre Anja - esta só pode ser recordada pelas memórias do marido. Ela suicidou-se quando Art era ainda pequeno e o seu diário, que poderia ser um contraponto ao relato do pai, foi queimado por Vladek: "Não. Você não vai achar. Porque **lembrei** o que aconteceu. Esses cadernos e outros coisas bonitas de sua mãe... uma vez eu tem dia muito ruim... tudo isso eu **destruí**" (Spiegelman, 2005, p. 160). Seu pai é a caricatura do típico judeu: obediente às hierarquias, avarento e preconceituoso, que não só se submeteu a tudo para sobreviver, como exacerbou suas características mais mesquinhas; seu testemunho reproduz o discurso oficial. Em oposição, o discurso excluído, o apagado, que só responde ao silêncio pelas lembranças de outros, é o diário destruído de Anja.

Contudo, o fluxo central do discurso é o do autor/personagem/personagem-autor Art Spiegelman, que participa triplamente da história posicionando-se como meio termo, como terceiro discurso: o interdito limitado ao discurso oficial, pois o contraponto de análise não pode ser encontrado explicitamente na realidade, já que foi "excluído" (Foucault, 1997) a (o do pai e o seu próprio) com a estética antropomórfica comum ao universo do desenho animado, confunde realidade e ficção. A ambigüidade foi tão gritante que o *Prêmio Pulitzer* criou uma categoria "especial" para conceder as honras ao autor e à sua obra e o *The New York Times Book Review* colocou o *graphic novel* na lista dos livros de ficção mais vendidos. Sobre este evento o autor disse:

> Se sua lista fosse dividida entre literatura e não-literatura, eu poderia delicadamente aceitar o elogio, mas considerar como 'ficção' indica que o trabalho não é factual (...) Estremeço em pensar como David Duke – se ele Pôde ler – reagiria ao ver um cuidadoso trabalho de pesquisa, baseado minuciosamente nas memórias de meu pai [quando estava] na Europa de Hitler e nos campos de more, ser classificado como ficção. Sei que ao desenhar pessoas com cabeças de animais eu criei problemas de taxonomia. Seria possível acrescentar uma categoria especial "não-ficção/ratos" em sua lista? (Spiegelman, 1998 citado por Pontes, 2007, p. 145).

Realidade *versus* ficção é um assunto recorrente para a análise histórica, porque mesmo que se paute na realidade (um objeto de estudo), a história continuará sendo a visão de algum indivíduo (em um dado tempo e espaço) sobre uma dada parte

da realidade (em um dado tempo e espaço), o que implica em uma limitação da representação às intenções de quem a interpreta. Mesmo levantando estes questionamentos sobre *Maus*, não se pode descartar seu caráter de testemunho, de registro histórico de um relato verídico, por mais distorcido que possam ser os canais de comunicação da memória de Vladek e a assimilação realizada por Art Spiegelman, tanto do que viveu com seus pais como do que registrou da história de seu pai.

A questão se resolve simplesmente a partir do enredo da história em quadrinhos. O artista conta sua própria história diante da produção do *graphic novel*, dando aos personagens principais os nomes de pessoas que efetivamente fizeram parte de sua vida e da narração do pai; provavelmente os nomes das pessoas com quem seu pai já tenha se encontrado e que no momento da narração se lembrou. Além disso, o próprio artista se representa, em alguns momentos, como um homem usando uma máscara de rato, estabelecendo um tipo diferente de relação com o leitor: comunica-lhes questões mais pessoais da vida após a publicação do livro, contrapondo-se ao que o personagem dele, enquanto rato (assim como todos os outros judeus e convertidos), comunica.

Além do personagem e do artista personificados, vestindo a máscara de rato, ainda existe um terceiro elemento: o artista real que produziu e assinou a obra. Este, muitas vezes, passa despercebido diante do relato tão realístico do pai e dos questionamentos que o personagem do autor levanta ao longo da história. Contudo, ele se torna visível nos detalhes dados aos personagens, nos ambientes criados, na construção e estruturação dos quadros e das páginas do livro e nas diferenças estéticas entre os tempos em que transita a história.

O fato que gerou toda a controvérsia acerca da ficcionalidade da obra está na sua forma pictórica, ou seja, na forma que o artista escolheu para contar sua história quando optou por definir os atores do evento como animais. Mesmo abandonando o caráter realístico de representar seres humanos, Art Spiegelman obtém algumas vantagens diante dessa opção pelo antropomorfismo. Relatar um evento tão delicado como o Holocausto utilizando seres humanos nos quadrinhos poderia sobrecarregar a história, que já é por demais trágica e sangrenta. Assim, os animais servem como amortecedores para a violenta história que representa o período de massacre judeu. O uso do preto-e-branco no lugar do colorido fornece outro retoque à obra, pois elimina a

difícil tarefa de determinar uma paleta de cores que pudesse dar conta da representação do Holocausto. O ambiente cinzento criado pelo preto-e-branco sobre o jogo do claro e escuro reforça o aspecto esfumaçado das memórias de alguém que se lembra da história como velhas fotografias em preto-e-branco guardadas.

Contudo, o autor retoma a veracidade da história enquanto representação pictórica através de quatro aspectos: a) o primeiro são os sentimentos, as motivações e as expressões que os personagens da história demonstram em vários momentos da narrativa; b) o segundo é a maneira como são representados: com vestuários, ambientes que freqüentam e atitudes análogas às do homem; c) o terceiro é a não humanização dos animais de convívio do homem: aparecem cachorros sob o controle dos alemães (representados como gatos) e quando se representa os quartos dos campos de concentração, são colocados ratos para indicar a sujeira em que viviam e, por fim, é destacado num quadrinho o porta-retrato de um gato de estimação que Art Spiegelman possuiu; d) o último aspecto diz respeito aos esquemas desenhados por Vladek sobre sua rota pela Polônia, sobre como se escondiam nos *Bunkers*, sobre como concertava sapatos, sobre como era a estrutura dos campos de concentração e sobre como funcionavam os crematórios de Auschwitz e Birkenau. São também usados como indicadores da realidade a publicação do livro de um trabalho anterior do artista que seu pai encontrou no decorrer da história (*Prisioneiro do Planeta Inferno: história de um caso*) e duas fotografias, uma do pai e outra de Richieu, irmão do autor, morto durante o nazismo.

Ainda no plano pictórico, o autor não é inocente ao representar cada nacionalidade como um animal. Ele escolhe para figurar os principais atores da história os devidos predadores naturais de cada um: os judeus como ratos, os alemães como gatos e os americanos como cães. Sem contar a representação dos poloneses como porcos e os franceses como sapos. Por outro lado, a opção por animais pode ter vindo principalmente da propaganda nazista que associava os judeus a pestes, vermes – logo, ratos – e, a partir daí, pensar na ordem da cadeia alimentar. Entretanto, os significados simbólicos destes animais levantam algumas concepções do próprio autor e, em certos momentos, interferem na dramaticidade dos quadrinhos construídos.

O público polonês não recebeu bem o trabalho de Art Spiegelman devido à sua representação como porcos. Assim como foi delicado figurar os judeus como ratos, pois

além de seu aspecto fraco e indefeso, sua dispersão se deu por meio de migrações pelo mundo acompanhando, principalmente, as rotas comerciais e as campanhas militares. Os ratos carregaram por muitos séculos o estigma da peste e da morte, sendo necessário seu extermínio, e com o avanço da medicina e da pesquisa científica passaram ao status de símbolo do desenvolvimento tecnológico, mesmo que isso implicasse no seu sacrifício. O gato, que já foi considerado pelos egípcios como animal sagrado, foi demonizado durante a idade média, remetendo ainda ao poder, à sagacidade, à ambigüidade, à crueldade e ao interesse. O cão, o terceiro elemento da tríade, que passa despercebido ao logo dos desenhos misturando-se facilmente aos desenhos dos ratos, representa os estadunidenses – são os "eternos amigos do homem", leais e fortes, porém facilmente adestrados e mais dóceis que os gatos. A representação não é inocente porque levanta a questão da categorização, determinismo e preconceito em relação às nacionalidades: o rato a vítima inocente, o gato o cruel agressor, o porco o sujo manipulável e o cão o fiel salvador.

Para o conteúdo do *graphic novel Maus*, o autor desenvolve a narração do seu papel enquanto pesquisador (no momento da pesquisa) entrevistando seu pai acerca das suas lembranças do período da Segunda Guerra Mundial. A narração da experiência de sobrevivência é depositada nas lembranças de Vladek; mesmo havendo as perguntas de seu filho, a história é orientada pelas intenções da testemunha. O livro foi dividido em duas partes: uma lançada em 1986, *Maus a história de um sobrevivente: meu pai sangra história*, a qual é narrada de meados de 1930 até a entrada do personagem em Auschwitz; a segunda parte lançada em 1991, *Maus a história de um sobrevivente: e aqui meus problemas começaram*, conta o período em que Vladek esteve separado de Anja em Auschwitz, culminando com o fim da guerra e a salvação dos prisioneiros judeus do campo de concentração e a morte do pai do autor.

A descrição dos eventos segue a lógica de quem está vivenciando uma situação e ainda não é capaz de fazer a leitura adequada do que está acontecendo. Por isso, é possível, na narração cronológica de Vladek, perceber como, pouco a pouco, o governo nazista vai solapando os direitos civis dos judeus e a violência vai aumentando, numa tentativa de realizar o plano de uma Alemanha livre de judeus; inicialmente, pela estimulação de sua migração até quando foi necessário, com sua expansão territorial, outras medidas para dar cabo aos judeus – o que inclui, num momento de desespero e

diante da possibilidade de derrota, a eliminação de qualquer vestígio que pudesse comprometer os responsáveis por toda a crueldade e o massacre promovidos. A narração não difere muito dos aspectos levantados por Primo Levi no livro *Os Afogados e os Sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades*, em especial por ser também o relato de um sobrevivente a Auschwitz.

Levi (1990) apresenta alguns pontos fundamentais para a compreensão do Holocausto, que também podem ser verificados no *Maus*. O primeiro é a questão da desinformação generalizada acerca do que acontecia na Alemanha e, em especial, com os judeus. O segredo sustentado pelo governo mantinha a população alemã alheia aos fatos, logo, ela era conivente com o crime que se desenrolava. O silêncio foi mantido até nos últimos minutos da guerra, com a destruição de tudo que pudesse ser usado como prova do crime e do genocídio realizados. O segundo aspecto diz respeito aos empresários que forneciam matérias-primas que eram usadas nos campos de concentração, inclusive para o próprio massacre (como o gás cianídrico). Mesmo não sendo os produtores do gás, se mantinham alheios acerca da finalidade da mercadoria vendida e das circunstâncias nas quais os trabalhadores estavam envolvidos; questões que se aplicam tanto aos empresários estrangeiros que venderam matérias-primas aos alemães, quanto aos próprios empresários alemães que administravam empresas com subempregados judeus. Como terceiro aspecto está a questão do privilégio como garantia da sobrevivência. Se a história "verdadeira" dos campos de concentração veio daqueles que sobreviveram a eles, existe uma controvérsia neste fato, como salienta Levi (1990) estes sobreviventes não sofreram o peso absoluto do Holocausto, já que só conseguiram sobreviver por algum privilégio que lhes possibilitavam suportar a rotina desmoralizante dos campos; os que vivenciaram a fundo a experiência dos campos de concentração não sobreviveram para contar suas histórias. Mas, mesmo que incompletas ou distorcidas, essas histórias são rememorados por aqueles que saíram vivos, pois, depois de decantadas, discriminam o microcosmo de relações estabelecidas nos campos – o qual o autor chama de *zona cinzenta* (espaço usado para que os prisioneiros que se submetessem à autoridade nazista pudessem adquirir vantagens e respeito).

> Ao contrário, o ingresso no *Lager* constituía um choque em razão da surpresa que implicava. O Mundo no qual se precipitava era decerto terrível, mas também indecifrável: não era conforme a nenhum modelo, o inimigo estava ao redor mas também dentro, o "nós" perdia seus limites, os contendores não eram dois, não se

> distinguia uma fronteira mas muitas e confusas, talvez inúmeras, separando cada um do outro. Entrava-se esperando pelo menos a solidariedade dos companheiros de desventura, mas os aliados esperados, salvo casos especiais, não existiam, existiam, ao contrário, mil mônadas impermeáveis e, entre elas, uma luta desesperada, oculta e contínua. Esta revelação brusca, que se manifestava desde as primeiras horas de cativeiro, muitas vezes sob a forma imediata de uma agressão concêntrica por parte daqueles em que se esperava encontrar os futuros aliados, era tão dura que logo derrubava a capacidade de resistir (Levi, 1990, p. 18).

É interessante perceber que as pressões que os indivíduos sofriam pelo Estado totalitário já podiam ser sentidas por aqueles que vivenciavam as transformações no cotidiano judeu: as primeiras medidas de segregação, depois o confisco de bens e de propriedades, as transferência para os guetos, o aumento da violência, as migrações forçadas sem atingirem o destino prometido e, finalmente, o surgimento dos mitos sobre campos de concentração e a definitiva chegada até eles. A cegueira que impossibilitava uma leitura mais clara da realidade era apoiada pelo que Levi (1990) define como as três armas que o Estado totalitário possui para exercer o poder: a propaganda (pela educação e pela cultura), a eliminação de informações excessivas e a violência (isto é, o terror). Portanto, não era apenas nas relações dos campos que o prisioneiro se via diante deste enigma. O personagem de Vladek fica a primeira parte da história de *Maus* tentando garantir a sua sobrevivência e a de sua família dentro do regime nazista, mesmo diante de todas as restrições e perseguições que os judeus vão sofrendo. A lei dos privilégios e trocas de favores já existia, a desinformação era constante e havia sempre o risco de ser agredido, denunciado, aprisionado e assassinado - leituras que também podem ser aplicadas àqueles que não eram as vítimas imediatas ao Holocausto, tanto ao habitante alemão (ou seja, não judeu) quanto ao ocupante dos altos escalões da administração nazista.

> Onde existe um poder exercido por poucos, ou por um só, contra a maioria, o privilégio nasce e prolifera, inclusive contra a vontade do poder mesmo; mas é normal que o poder o tolere e encoraje (Levi, 1990, p. 21).

O caso de Eichmann discutido por Arendt (1999) no livro *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* ilustra bem essa citação. Eichmann conseguiu, durante o processo nazista de ocupação e manutenção no poder, galgar um status que o posicionou, de acordo com a acusação do tribunal de Jerusalém, como um dos responsáveis por conceder o aval para a "Solução Final": agora não mais a migração

dos judeus, mas o seu extermínio. Não cabe aqui discutir sobre o seu caráter, ou se ele estava apenas obedecendo a ordens, muito menos a honestidade do seu discurso (às vezes destacadas por Hannah Arendt) ao se posicionar a favor de outras medidas menos cruéis, como a deportação para Madagascar dos judeus.

O que nos interessa notar é como a desinformação povoa seu discurso, reproduzindo fiel e sistematicamente a doutrinação aprendida enquanto serviu ao governo nazista e como ele parecia interessado em se submeter ao governo e fazer o que fosse necessário para obter em troca dos privilégios a construção de uma carreira, não o diferindo plenamente das mesmas motivações que levaram Vladek e Primo Levi a também se sujeitarem – nesse caso, para garantir a sobrevivência no período da Alemanha nazista. Art Spiegelman insere ainda alguns indivíduos dentro da sociedade alemã que arriscaram suas vidas escondendo e defendendo os interesses de seu pai; estes de certa forma também se encontram em uma zona intermediária, que foge às regras fixas do jogo, assim como os privilégios eram uma alternativa para a sustentação do poder nos campos de concentração, mesmo não sendo previstos pela organização burocrática.

As semelhanças entre o relato do pai de Art Spiegelman e o livro de Primo Levi continuam em vários outros pontos além da lista de colaboradores da *zona cinzenta*. O sentimento de vergonha defendido por Primo Levi e que, inclusive, é para ele motivo para os suicídios, tão comuns aos sobreviventes do Holocausto, está representado na história apagada de Anja, que opta por este fim; ao passo que Vladek expressa o oposto dessa culpa escolhendo a passividade quando houve qualquer possibilidade de resistência e, assim, em várias situações demonstra solidariedade e compaixão com o outro – diferenciando-se da maioria que em uma posição privilegiada reproduzia a violência que o vitimizava.

É exatamente na segunda parte de *Maus* que o personagem de Vladek deixa de ser tão desprezível e passa a figurar como o tipo ideal de sobrevivente: aquele que quando pode ajuda os outros. A questão da comunicabilidade, vivida intensamente por Primo Levi devido à sua língua de origem latina diferir bastante da língua alemã, também é destaca em *Maus*, já que possibilitou a ascensão de Vladek no campo de concentração ao poder ensinar a um superior um pouco de inglês, assim como no caso do francês novato que ele ajudou, ensinando-o a se adequar às "regras" de Auschwitz.

A violência inútil propagada nos campos de concentração também é, novamente, colocada em foco tanto pelo artista quanto por Primo Levi, desde as longas viagens de trem sobrecarregado de pessoas, que por inanição e doença iam caindo e morrendo ao longo da viagem, até à condição de nudez diante dos exames médicos, a necessidade de uma colher para tomar a sopa, passando pelas contagens e chamadas dos prisioneiros diárias e os trabalhos compulsórios e inúteis para fins produtivos - a violência não era de todo inútil, servia aos interesses de acabar com qualquer possibilidade de resistência, vencendo os indivíduos pelo cansaço.

Quando a realidade do Holocausto é mostrada nesta complexa trama de relações que Art Spiegelman e Primo Levi levantam, alguns estereótipos são destacados: a questão da ausência de resistência judia, porque não se rebelaram à pressão nazista, e a questão da fuga quando os primeiros sinais se tornaram evidentes. São estes os pontos cruciais para este trabalho, pois denunciam o que está por trás do título escolhido para o texto.

Bauman (1995) no livro *Modernidade e Holocausto* define a experiência nazista como sendo a proposta da modernidade levada às últimas conseqüências: a divisão e a racionalização do trabalho aplicado ao funcionamento burocrático usado em favor da disciplina e do controle para atingir um ideal propagado, a proposta de uma nova nação, da edificação de um povo purificado ao elemento "nocivo". Associado a estes elementos, está a possibilidade de governar sobre um regime de exceção, o que permite extinguir certos direitos civis que seriam dificilmente aprovados em uma situação de democracia e de liberdade individual. Deste modo, a violência passa a ser usada com técnica para atingir um fim que, no caso do Holocausto, era construir uma nação alemã livre dos judeus. Os administradores das instituições burocráticas, pela divisão e especialização do trabalho, distanciaram-se cada vez mais do lócus de ação, o que facilitou a tomada de decisões acerca do massacre, sem grandes sentimentos de culpa.

Com a necessidade de se cumprir as metas vindas dos superiores, a ação de extermínio se orienta para a melhor eficiência técnica, evitando ao máximo as situações que pudessem pôr em questão os aspectos morais do comando emanado de cima para baixo. Logo, o ser humano desaparece dentro das ordens e deliberações burocráticas, o elemento humano perde sua identidade sendo desumanizado e eliminado, assim como

qualquer restrição moral que impossibilita qualquer atitude normalmente classificada como crime. O restante do consenso era mantido por um sistema de comunicação e propaganda maciços, auxiliada pela retirada da violência da vida cotidiana. Portanto, o que Bauman chama de *salvaguardas modernas* está desarticulado, pois estas perdem o referencial do que realmente está acontecendo, sendo levadas pelos boatos, silêncios e segredos propagados pelo sistema administrativo; ele pontua que tanto a ciência quanto a religião e a cultura coexistiram pacificamente com os eventos de violência e segregação.

> Esse estado de coisas é preocupante não apenas (e de modo algum bascamente) por razões profissionais (...). O que torna esta situação muito mais perturbadora é a consciência de que "isso poderia acontecer nessa escala maciça em outro lugar, portanto poderia acontecer m qualquer lugar; está tudo dentro da ordem das possibilidades humanas, e, gostem ou não, Auschwitz expande o universo da consciência não menos do que o pouso na lua". Dificilmente pode ser reduzida a ansiedade, tendo em vista o fato de que nenhuma das condições que tornaram Auschwitz possível realmente desapareceu e nenhuma medida efetiva foi tomada para evitar que tais possibilidades e princípios gerem catástrofes semelhantes a Auschwitz (Bauman, 1995, p. 30).

Sem querer defender a visão romântica das possibilidades de resistência, o título apela para um posicionamento crítico diante de um evento do porte do Holocausto. Segundo Bauman (1995), ainda se encontram resquícios na sociedade ocidental das possibilidades de um novo extermínio: tudo depende de algumas características aparecerem novamente associadas – princípio ou fim a ser alcançado, desenvolvimento técnico e administrativo, estado de exceção e sujeição dos direitos individuais. A visão crítica possibilita uma salvaguarda diante da iminência dos eventos que possam culminar em uma violência extremada, permitindo aos participantes e expectadores da situação saírem minimamente preparados para perceber caminhos que possam levar às conseqüências de qualquer posição política de caráter extremista. Um dos vetores desse pensamento crítico é o trabalho do historiador que atua na elaboração do material didático que será administrado pelos professores em sala de aula.

É neste ponto que o *graphic novel Maus* de Art Spiegelman preenche os requisitos de um material didático extremamente útil para a discussão da temática do Holocausto: apresenta uma visão polissêmica da perseguição aos judeus e num formato que facilita a comunicação com o público alvo do ensino médio e fundamental. A

educação como instrumento de poder deve se valer dessa característica para servir como alerta diante do futuro. O uso do esclarecimento é o caminho proposto por Adorno no livro *O que significa elaborar o passado*, por quem opto por citar para encerrar o texto e a inquietação promovida por essa pesquisa: não adianta apenas lamentar o Holocausto, muito menos procurar responsáveis diretos, a saída é o olhar crítico sobre o evento para que no futuro, ao notar seus primeiros "sintomas", possa haver mais que um mero esboço de resistência.

> Como hoje em dia é extremamente limita a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também a psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. (...). É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a elas próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (...). Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente com educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. (Adorno, 1995, p. 121).

O psicólogo escolar e o professor de história: parcerias possíveis

Vimos então que a escolha do recurso a ser apresentado em sala de aula já revela, inevitavelmente, o posicionamento e escolha do professor ao apresentar os conteúdos a serem trabalhados. No caso deste trabalho, a história em quadrinhos mostra-se uma ferramenta possível de interlocução entre o ensino de História ao ensino médio, tanto por apresentar linguagem próxima à faixa etária dos alunos, bem como por discutir criticamente o conteúdo do Holocausto.

Considerar os processos históricos que antecedem o contexto atual no qual estamos inseridos também é assunto de interesse da Psicologia, e, principalmente da Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (1926/2003) entende que somos constituídos pelas relações sociais das quais participamos, e entendendo as determinações sociais de cada contexto é possível pensarmos como ocorre a constituição de cada um, a partir das apropriações que o sujeito faz tanto da cultura como das relações com os pares de onde participa. Este mesmo autor ainda compreende o professor como importante mediador dos conhecimentos historicamente acumulados, sendo figura de importante representação na formação de sujeitos.

Facci (2009) contribui para pensarmos o professor como aquele que assume papel importante ao apresentar os conteúdos historicamente acumulados aos alunos, incidindo no desenvolvimento psicológico destes. Assim, é preciso que o professor tenha se apropriado tanto dos aspectos teóricos como práticos para assim atuar conscientemente em sua prática, escolhendo recursos que sejam pertinentes na mediação dos conteúdos em sala de aula. Deste modo, precisamos entender os professores como formadores e o psicólogo escolar pode construir parcerias com estes profissionais no intuito de colaborar com este processo, e, neste caso, na elaboração do material didático.

Concordamos que o psicólogo deve contribuir com o professor construindo parcerias, podendo atuar na formação continuada deste, proporcionando momentos de partilha de saberes e vivências que possibilitem aos profissionais outros olhares sobre suas práticas, articulando teoria e prática constantemente. De Rossi (2008) contribui para pensarmos a formação continuada como aquela que busca proporcionar novas reflexões sobre as ações profissionais, por meio de reflexões e partilhas com os pares sobre o trabalho pedagógico, como uma atividade contínua na formação profissional.

Assim, quando participa destas propostas, o docente pode tecer reflexões que permeiam sua prática cotidiana, reelaborando-as, vivenciando a continuidade entre teoria e prática. Bem coloca Villela (2004): "é, pois, no espaço coletivo, pela confrontação dos saberes produzidos, que o saber docente adquire objetividade" (p. 88). É necessário valorizar o trabalho do professor e pensar sua profissionalização de modo engajado e contextualizado, pois sua atuação também constrói uma prática social e, apenas na ressignificação destes saberes, é possível superar a fragmentação dos conhecimentos científicos e pedagógicos da docência (Dickel, 1998; Soligo, Grandin & Alexandrino, 2008).

Facci (2004) aponta concepções acerca da formação docente e reitera que não basta propor reflexões coletivas sem se considerar o contexto sócio-histórico no qual o professor desenvolve sua prática. É preciso criar espaço de acolhimento para os docentes, conhecer como se constituem, quais são os aspectos envolvidos em seu desenvolvimento profissional e buscar ferramentas para contribuir com suas formações tanto pessoal como profissional. A Educação, neste sentido, estaria a serviço da formação de cidadãos autônomos, e a atuação do psicólogo nesta área pode contribuir

para que sejam viabilizadas maneiras de se pensar os processos de escolarização de modo ampliado.

Neste caminho, acrescentam Tanamachi e Meira (2003) que o que define um psicólogo escolar não é seu local de trabalho, mas seu compromisso teórico e prático com as questões da escola. Entendendo que o psicólogo escolar pode contribuir em diversos espaços educacionais, neste trabalho pensamos que produzir conjuntamente material para mediação do conteúdo em sala de aula pode representar tanto momentos de formação continuada do professor bem como momentos de reelaboração do trabalho do próprio psicólogo. Desta forma, ao trazer elementos da Psicologia para se pensar o ensino de História entendemos que outras mediações serão possíveis, pois a interlocução entre os saberes se faz por meio da coletividade.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos refletir sobre um recurso didático, a história em quadrinhos, como instrumento para pensar a mediação de conteúdo em sala de aula. Aliando o conhecimento advindo do ensino de História - com o olhar da análise do documento histórico - juntamente com a compreensão de que a Psicologia pode auxiliar na construção do material didático em parceria com professor, apresentamos algumas possibilidades do uso intencional deste recurso em sala de aula.

Da mesma forma que o homem constrói diversas formas de interagir com seu contexto, os modos que ele escolhe para contar os acontecimentos passados também diz de um posicionamento teórico e ideológico. Quando o psicólogo escolar pensa, juntamente com o professor de História sobre como escolher o conteúdo a ser apresentado, qual material adotar, entendemos que esta escolha ao ser discutida pode proporcionar o convite ao pensamento crítico, principalmente quando em contato com alunos do ensino médio.

Assim, sabemos que são possíveis muitas formas de mediação de conteúdo em sala de aula, e reconhecemos que cada área do saber possui suas contribuições ao apresentar conteúdos em sala de aula, mas acreditamos que a Psicologia pode contribuir, sempre em parceria, na construção conjunta de saberes. Por fim, apresentamos aqui uma possibilidade de interlocução entre Psicologia e o ensino de História, almejando tecer formas de atuação entre Psicologia Escolar e Educação.

Referências

Adorno, T. W. (1995). **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Arendt, H. (1999). **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras.

Bauman, Z. (1995). **Modernidade e Holocausto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

De Rossi, V. L. S. Viajantes destemidos sem mapas precisos: professores-formadores. In: Vicentini, A. A.; Farias, M. N.; Sadalla, A. M. F.; Prado, G. V. (Orgs.). (2008). **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos.** Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dickel, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Geraldi, C. M.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. (Orgs.). (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras.

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.

Foucault, M. (1997). **A ordem do Discurso**. Lisboa: Relógio D´Água Editores.

Levi, P. (1990). **Os Afogados e os Sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades**. Rio de Janeiro: Terra e Paz.

Marson, A. (1984). Capítulo 4 – Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. da (org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, pp. 37-64.

Pontes, S. A. (2007). **Mauschwitz: deslocamentos imaginários**. Revista Imaginário – USP, vol.13, n°14.

Soligo, A.; Grandin, L. & Alexandrino, R. Com quem trabalham os professores-formadores? Representações sociais na prática formativa. In: Vicentini, A. A.; Farias, M. N.; Sadalla, A. M. F. A. & Prado, G. V. (Orgs.). (2008). **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. Campinas, SP: Mercado de Letras..

Spiegelman, A. (2005). **Maus: a história de um sobrevivente (história completa)**. São Paulo: Companhia das Letras.

Tanamachi, E. R.; Meira, M. E. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: M. E. Meira & M. A. Antunes (Orgs.) (2003). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Vergueiro, W. Histórias em Quadrinhos. In: Campello, B. S.; Caldeira, P. T. & Macedo, V. A. A. (Orgs.). (1998). **Formas e Expressões do Conhecimento: introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, pp.117-149.

Vigotski, L. S. (2003). A psicologia e o professor. In: L. S. Vigotski, **Psicologia Pedagógica** (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1926).

Villela, D. P. O projeto político-pedagógico e a formação de professores. In: Alves, C. P.; Sass, O. (Orgs.). (2004). **Formação de Professores e campos de conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E PEDAGOGIA: ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS NA MODALIDADE EAD

Edna Mataruco Duarte –UNIP / UNICSUL
Laura Marisa Carnielo Calejon – UNICSUL
Rosemary Aparecida Santiago – UNICSUL

RESUMO
O avanço da tecnologia de informação e comunicação proporcionou o impulso da modalidade de Educação a Distância, que tem apresentando um aumento exponencial no número de formandos e cursos oferecidos. Dentre eles os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia responsável pela formação inicial dos professores que ensinarão matemática no ensino fundamental. Neste cenário, as tecnologias assumem um papel importante de mediação, promovendo a interação e interatividade entre os estudantes e professores. Assim, a formação inicial e continuada de professores constitui-se em um tema relevante de pesquisa e debate que inclui como os recursos da TIC aparecem neste cenário. Esta comunicação constitui-se em um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento que pretende compreender o lugar das TCIs em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática oferecidos na modalidade de EaD por duas instituições particulares na cidade de São Paulo. O objetivo é apresentar o resultado da análise crítica da matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia oferecidos em um ambiente de EaD.
Palavras-chave: Tecnologia da informação e comunicação, Formação de Professores, Educação a distância, Matemática.

Introdução

O desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação (TIC) permite organizar novos contextos de ensino, desafiando os professores no manejo de cenários considerados por autores, como Gadotti (2000) e outros, como a era da comunicação do conhecimento e da informação. Desta forma, novas possibilidades são criadas de ensino que configuram novas modalidades de relações interpessoais e novos contextos de subjetivação.

A Educação a Distância (EaD) pode ser considerada como um novo cenário educativo que ganhou força com a evolução das TICs e nos últimos anos vem apresentando um aumento no número de matrículas, cursos e formandos (FSP, 2014). Há vários cursos oferecidos na EaD nos diversos níveis de formação, entre eles no nível superior, estão os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia, responsáveis pela formação dos professores polivalente e especialista que irão atuar em diferentes séries do ensino fundamental e que serão responsáveis por ensinar matemática (Gatti, 2010).

Assim, novas competências são exigidas dos professores, como a articulação entre os conteúdos de matemática com outras áreas de conhecimento e o letramento

digital (D´Ambrosio, 1993; Brasília, 2002; Almeida & Valente, 2011). Logo, o curso encarregado pela formação deste professor deve proporcionar experiências e vivências com o uso das TICs, de forma que possam ser alfabetizados nestes diferentes meios de expressão e que entendam as suas especificidades e como usá-las como recursos pedagógicos (Almeida & Valente, 2011). Existe também a necessidade de proporcionar a este futuro professor o domínio sobre os conceitos da área específica, articulação dos conteúdos de forma interdisciplinar e experiências positivas, corroborando com a formação de um professor que irá promover o desenvolvimento de seu futuro aluno.

Além disto, o acesso aos meios de comunicação de massa de forma igualitária pode promover a igualdade de participação na vida política dos regimes democráticos. Neste contexto, as TICs assumem o potencial de inclusão ou exclusão, pois não existe inclusão social e política sem seu acesso e sem formação para utilizá-la. No entanto, a tecnologia por si não promove a inclusão, pois o que define se existe inclusão ou exclusão é a forma que será utilizada (Santos, 2014).

Como pesquisadoras de um Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, a formação de professores, o ensino de matemática e o uso das TICs têm sido temas de nosso interesse. Este trabalho constitui-se em um recorte de uma pesquisa temática em curso e tem como objetivo apresentar o resultado da análise crítica da matriz curricular de dois cursos, de duas instituições de ensino superior particular da cidade de São Paulo, oferecidos na modalidade de EaD, identificando a presença das TICs e o modelo de formação proposto pelo curso de formação.

Formação do professor de matemática do ensino fundamental

Na educação básica o sistema educacional está dividido em: (1) educação infantil ou pré-escola, cuja finalidade é o desenvolvimento dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social das crianças até os cinco anos de idade; (2) educação fundamental, com duração de nove anos, iniciando aos seis anos de idade e tem como objetivo a formação básica do cidadão; e (3) ensino médio, com duração mínima de três anos e representa a etapa final da educação básica (Brasil, 1996).

A organização da educação nacional atribui aos Municípios à prioridade no fornecimento da educação infantil e o ensino fundamental (Brasil, 1996). Assim, no decreto número 54.452 de 10 de Outubro de 2013 a Rede Municipal de Ensino de São Paulo estabeleceu a nova reorganização curricular, o Ensino Fundamental Regular, este com duração de nove anos e organizado em três Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificado: (1) ciclo de alfabetização do 1º ao 3º anos iniciais; (2) ciclo interdisciplinar do 4º ao 6º anos; e (3) ciclo autoral do 7º ao 9º anos.

A divisão em ciclos de aprendizagem e desenvolvimento ocasiona uma reorganização do ensino fundamental na cidade de São Paulo, conforme

Figura **1**. Surge no Ciclo Interdisciplinar a Docência Compartilhada, que busca a integração dos saberes docentes e discentes, por meio da reflexão, análise, avaliação e

de respostas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Além disto, um dos objetivos é atenuar a passagem dos anos iniciais para os anos finais, introduzindo a conexão entre as áreas de conhecimento, através de projetos realizados em parceria entre os professores polivalente e especialista, não significando necessariamente a presença contínua dos dois professores em sala (São Paulo, 2013).

	Ciclo de Alfabetização			Ciclo Interdisciplinas			Ciclo Autoral		
Tempos	1° Ano	2° Ano	3° Ano	4° Ano	5° Ano	6° Ano	7° Ano	8° Ano	9° Ano
1	Polivalente	Polivalente	Polivalente	Polivalente	Polivalente	Polivalente LP/MAT	Especialistas		
2									
3						História			
4					Esp. / Proj.	Geografia			
5				Esp. / Proj.	Esp. / Proj.	Ciências			
6	Área de Integração/Projetos			Área de Integração/Projetos			Área de Integração/Projetos		

FIGURA 1 - PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, SEGUNDO SÃO PAULO (2013)

Para atuar na educação básica, mas precisamente no ensino fundamental, o docente deve possuir formação de nível superior em um curso de licenciatura plena. Porém, a Lei estabelece que para sua atuação no período que compreende a educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental, este deve ter como formação mínima a oferecida em nível médio, conforme artigo 62 da LDB 9394/96:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Desta forma, o curso superior de graduação em pedagogia tem como finalidade formar professores que irão atuar na educação infantil e nos anos inicias do ensino fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade normal e Educação Profissional na área de serviços, no apoio escolar, em outras disciplinas pedagógicas previstas, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em ambientes educacionais ou não escolares.

Vale ressaltar que os discentes licenciados no referido curso, entre outras atribuições, estarão aptos a aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física, de maneira interdisciplinar e adequada às diferentes fases das crianças, conforme Brasil (2005). O inciso VII aponta a necessidade do domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas, para promover o relacionamento das linguagens e dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos (Brasil, 2006).

A formação docente necessária, para atuação nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional em nível médio será promovida em

cursos regulares de licenciatura, cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos na Resolução CNE/CEB 02/1997.

O parecer CNE/CES 1.302/2001 estabelece que desde o início de sua formação o aluno de licenciatura em matemática deverá adquirir familiaridade com o uso do computador e outras tecnologias, utilizando estes recursos como instrumento de trabalho para o ensino da matemática, especialmente para formulação e solução de problemas.

Pela visão de Saviani (2009), neste cenário é possível configurar dois modelos de formação de professor: (1) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação do professor termina na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos que compõem a disciplina a ser lecionada; (2) modelo pedagógico-didático, considera uma formação completa do professor aquela que leva em conta o preparo pedagógico-didático.

O primeiro modelo predominou nas universidades e nas instituições de ensino superior encarregadas pela formação dos professores secundários, já o segundo modelo prevaleceu nas Escolas Normais, responsáveis pela formação dos professores primários (Saviani, 2009).

A expressão pedagógico-didático será considerada em seu duplo sentido, no qual a didática é parte da pedagogia. Uma vez que a didática tem relação direta com o que se ensina e aprende e a pedagogia vai além dos conteúdos, preocupando-se com as dimensões sócio-afetiva, emocional, pessoal e ética, corroborando com a formação de sujeitos emancipados sociopoliticamente (Fiorentini, 2005).

Corroborando com a visão de Saviani (2009) e a análise dos cursos que estaremos realizando no decorrer desta pesquisa Shulman (1987) define as categorias da base de conhecimento em: (1) Conhecimento de conteúdos específicos, relacionados às disciplinas voltadas à área de conhecimento; (2) Conhecimento pedagógico geral, ênfase dada às estratégias de gerência e organização da sala de aula; e (3) Conhecimento pedagógico do conteúdo, vai além do conhecimento do assunto por si só, abrange a dimensão do assunto para o ensino.

Os pareceres CNE/CES 1.302/2001 e CNE/CP 1/2006 estabelecem que os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia devem promover o contato e domínio dos alunos com os recursos das tecnologias, diante disto, faz-se necessária uma breve apresentação da modalidade que estará promovendo os cursos que estarão sendo analisados nesta pesquisa.

Educação a distância

A educação a distância (EaD) ganha força com a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a partir da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 passa a ser reconhecida no ensino superior

(Nunes, 1994; Moran, 2009). É possível observar que a EaD tem apresentado um aumento exponencial no número de cursos oferecidos, matrículas realizadas e formandos nesta modalidade. No decenal de 2003 a 2013, este aumento fica evidente quando é analisado o número de matrículas que inicialmente era na ordem de 50 mil, correspondendo na época a 1,3% do total das matrículas dos cursos de graduação passar no final do período para 1,5 milhões, correspondendo a 14,5% do total de matrículas da graduação, bem como o número de cursos que em 2003 totalizavam 8 em 2013 totalizam 84 cursos, além do número de formandos que saltou de 4.000 inicialmente para 161 mil em 2013 (FSP, 2014).

Há vários cursos oferecidos na EaD nos diversos níveis de formação, entre eles no nível superior estão os de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia, responsáveis pela formação dos futuros professores que irão atuar em diferentes séries do ensino fundamental e que serão responsáveis por ensinar matemática (Gatti, 2010).

A utilização desse modelo, onde o saber é visto como fator capital de crescimento econômico supõe a implantação de novas estratégias de conhecimento e de aprendizagem, que adaptadas aos objetivos de uma sociedade tornada planetária, possam desenvolver novas atitudes como: o aprender a aprender, tomar iniciativa na resolução de problemas ou trabalho em grupo (Peixoto & Carvalho, 2010).

Assim, a EaD é um processo de ensino-aprendizagem que utiliza as tecnologias como forma de quebrar a barreira espacial e temporal entre professores e alunos, tendo como meios de comunicação recursos como o rádio, televisão, correio, internet ou outros (Moran, 2008), sendo também empregado para compartilhar conhecimentos, habilidades e atitudes através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais (Keegan, 1996).

O uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem favorece os recursos didáticos, auxilia na inclusão digital, além de possibilitar o compartilhamento de informações e experiências entre os aprendizes (Farias, 2013), porém, o sucesso dos cursos não depende unicamente da tecnologia empregada, mas de diversos fatores alheios ao meio tecnológico utilizado (Nunes, 2010).

A interação entre o professor e alunos na EaD é realizada de forma indireta, sendo que nesta modalidade de ensino ocorre uma dependência maior da mediatização realizado pelos meios tecnológicos. Mediatizar significa conceber metodologias e estratégias de utilização de materiais diferenciados que irão propiciar a potencialização máxima das possibilidades de aprendizagem autônoma (Belloni, 2012). E com isto a mediação no ambiente está alicerçada na ação do professor, que deve ter uma postura de orientador e motivador, e nos recursos tecnológicos empregados (D´Ambrosio, 1996).

Há também a mediação pedagógica cuja relação com o meio, com os outros, com os signos, com as palavras e com a linguagem norteiam todo este processo, propiciando um modo de relação e de ação imediata. Neste contexto, mediar está em instigar o aluno, acompanhá-lo em suas dúvidas e identificar a sua ausência no decorrer do processo (Machado & Teruya, 2009).

Neste cenário, cabe à universidade assumir uma nova concepção, deixando de ser uma figura "fantasmagórica" que não consegue atender aos anseios da sociedade, do aluno e do mercado de trabalho, procurando novas concepções, práticas e modalidades de trabalho (Brunner, 2004). Em uma sociedade da informação a educação e o trabalho docente estão sendo reconfigurados e as TICs são apontadas como elemento definidor dos discursos do ensino e sobre o ensino (Barreto, 2004).

Para um melhor entendimento desta modalidade faz-se necessário um levantamento da legislação que trata da EaD. Para este estudo o aporte legal será fornecido pela LDBEN nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação decenal 2014 a 2024 e o Livro Verde da Ciência, Tecnologia e Inovação.

EaD sob a perspectiva da LDBEN 9.394/96, PNE 2014-2024 e Livro Verde

As diretrizes para EaD presente na LDBEN 9.394/96 surgiu da ideia de um Sistema Nacional da Educação à distância que tinha em sua base uma concepção socialista da educação. No entanto, a Lei promulgada é fundamentada no neoliberalismo, apresentado-a de forma sumária e simplista (Nogueira, 2011).

Além disto, a LDBEN 9.394/96 reforça a centralidade desta modalidade de ensino no poder executivo, bem como enfatiza sua utilização: (1) na formação de professores em serviço; e (2) na formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. No entanto, ressalta que a formação inicial de profissionais de magistério deverá ser realizada preferencialmente no ensino presencial (Brasil, 1996). Ainda no decreto nº 2.494/98 não deixa clara a especificação de um corpo docente especializado para atuar na EaD (Nogueira, 2011).

A presença de organismos internacionais, que acabam por influenciar os rumos tomados pelas políticas sociais no que tange a educação, também se constitui em um aspecto importante apresentado por Nogueira (2011). Como no caso do Banco Mundial, um organismo multilateral que tem sua origem no acordo Bretton Woods de 1944, que estabelece as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. Suas políticas são orientadas a releitura da Teoria do Capital Humano e são apresentadas por meio da teoria das competências e da pedagogia do aprender a aprender, justificando uma pedagogia pautada em uma formação para o trabalho (Martins, Maurício & Araújo, 2013).

Diante disto, o Banco Mundial recomenda a EaD por uma questão de custos e a legislação brasileira acaba por seguir suas diretrizes, como observado na LDBEN 9.394/96 (Nogueira, 2011). Na sua visão os países em desenvolvimento não precisam gastar com o ensino superior e pesquisas, pois devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor agregado e caso precisem de tecnologia podem adquiri-las dos países centrais (Barreto, 2003).

Assim, entra em cena o Plano Nacional de Educação (PNE) que caracteriza a necessidade de uma educação voltada para a reestruturação produtiva do capitalismo e determinadas pelo Banco Mundial (Martins *et al.*, 2013). O PNE a partir da Emenda

Constitucional nº 59/2009 passa a ser uma exigência constitucional decenal, significando que os planos estadual, distrital e municipal devem tomá-lo como base e deve ser considerado como articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

No PNE 2014-2024, são encontradas algumas referências com relação à EaD, como: (1) perspectiva de EaD para promover o ensino profissional entre jovens e adultos e seu acesso de forma gratuita e democrática na rede pública; (2) financiamento estudantil como forma de ampliar o acesso ao ensino superior de estudantes que não possuem condições financeiras, sendo oferecido tanto em cursos na modalidade presencial como em EaD; e (3) promover o acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como aumentar o número de alunos neste nível de ensino, utilizando para isto recursos tecnológicos e a EaD;

Logo, a EaD é vista na perspectiva do PNE como: (1) uma estratégia de democratização do acesso à educação e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente no nível superior e educação profissional; e (2) continua sendo utilizada nos processos formativos dos profissionais da educação, apresentando a separação de cursos de graduação para formação inicial à distância (Nogueira, 2011).

Há duas estratégias que irão nortear no PNE a relação entre a formação para o trabalho e educação em tempo integral: (1) EaD como mecanismo de barateamento dos custos com infraestrutura e diminuição do quadro de professores; e (2) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), oferecendo uma educação profissional que separa as atividades intelectuais e manuais. Com cursos destinados a população de baixo poder aquisitivo sem acesso a universidade pública (Martins *et al.*, 2013).

Em sua constituição o PNE apresenta dois problemas (Martins *et al.*, 2013): sua vinculação as metas do Banco Mundial, caracterizando-o como uma política neoliberal que deve ser combatida pelo movimento de esquerda e a formulação das metas pelos empresários, que acabam por beneficiar a classe dominante.

O Livro Verde da Ciência, Tecnologia e Inovação, por sua vez resulta de um amplo debate, coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), acerca do papel do conhecimento e da inovação, no desenvolvimento social e econômico do País, bem como explicita valiosos elementos da visão estratégica que orientam a sustentação e a ampliação do esforço nacional em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), como condição necessária de desenvolvimento, justiça social e de exercício da soberania (Brasil, 2001).

No que tange a educação o livro verde apresenta a necessidade de uma educação voltada para CT&I dirigida aos estudantes da educação básica, nos níveis infantil, fundamental e médio, das escolas técnicas, aos professores e aos administradores escolares, de modo a assegurar sua prosperidade, segurança, qualidade de vida e participação social.

No Decreto Presidencial 3.294 de 15 de dezembro de 1999 é instituído o Programa Sociedade da Informação que apoia: (1) a educação continuada e à distância, baseados na Internet e em redes; (2) capacitação de professores; (3) autoaprendizado em TICs, inclusive revisão curricular, visando o seu uso todos os níveis da educação formal (Brasil, 2001).

Assim, o livro verde apresenta a mudança no mercado de trabalho que acabam por propiciar as mudanças no perfil ocupacional e educacional da força de trabalho, chamando a atenção para a necessidade de inclusão na agenda da sociedade do conhecimento brasileira da valorização das profissões pedagógicas, técnicas e científicas (Brunner, 2004; Brasil, 2001). Contrariando ao especificado pelos organismos internacionais e ao próprio discurso do MEC, onde o primeiro defende o centramento das TICs, e o segundo remete à negação dos professores como sujeitos operando a substituição da lógica da produção pela da circulação e a lógica do trabalho pela da comunicação (Barreto, 2003).

Nesta pesquisa a visão da EaD é a de uma educação que promove o desenvolvimento humano, por meio da troca de experiências com outros indivíduos em diferentes contextos, propiciando vivências positivas e ricas no decorrer da formação do futuro professor, responsável por ensinar matemática no ensino fundamental.

Tecnologias da informação e comunicação e a formação dos professores

Para Belloni (2012), a educação é e sempre foi um processo que utiliza em sua mediação algum tipo de meio de comunicação, seja como complemento ou apoio. Neste sentido, a sala de aula é considerada uma tecnologia, assim como o quadro negro, o giz, o livro, entre outros materiais. Além disto, são ferramentas pedagógicas que promovem a interação entre o conhecimento e o aprendiz.

Atualmente, não se questiona a utilização das tecnologias na escola, mas quais são apropriadas e como devem ser utilizadas (Castro Filho, 2007). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com suas facilidades de manipulação de textos e imagens alteram a maneira como as linguagens verbal e visual são produzidas, usadas, interpretadas e transformadas. As mudanças provocadas pelo uso das TDIC geram a necessidade de competências que até então não eram necessárias, mas que neste novo contexto deverão ser desenvolvidas pelos indivíduos (Almeida & Valente, 2011).

Surge à necessidade do letramento digital, termo utilizado para designar o domínio das tecnologias digitais. O indivíduo letrado digital é capaz de usar as TDICs em práticas sócias e não apenas como um apertador de botões. Desta forma, o processo ensino-aprendizagem deve incorporar as TDIC para que alunos e educadores possam ser alfabetizados nestes diferentes meios de expressão (Almeida & Valente, 2011).

Almeida e Valente (2011) defendem o currículo como uma construção social e que sua integração com as TICs podem contribuir com o desenvolvimento da autonomia do aluno e do pensamento crítico, de forma a ampliar sua capacidade de julgamento, autorrealização e possa atuar em defesa das ideias de liberdade, emancipação e

democracia. Ainda em sua visão as tecnologias são o meio e não o fim do processo educativo e como tal deve ser inserida nas atividades de sala de aula como companheira e não apenas como uma forma de automatizar processos antes realizados, pois assim assumimos a produção de novos conhecimentos e não somente a reprodução.

A qualidade do processo educativo não se limita e não pode ser definida pelo recurso da tecnologia (Nunes, 2010). Na década de 1970 quando Skinner propôs as máquinas de ensinar, constituídas a partir da Tecnologia de Ensino, ou seja, da aplicação dos princípios do condicionamento operante a situação de ensino, esta proposição assustou muitos professores que tinham o temor de serem substituídos pela máquina. O que se observa é que como outras ferramentas, incluindo giz e lousa, a qualidade da aprendizagem depende do contexto criado para ensinar e este depende também do professor. Logo, a tecnologia constitui-se como conteúdo da cultura e, nesta medida, como produto e produtora de uma determinada ordem de relações sociais e interpessoais (Beatón, 2005).

Análise da matriz curricular

As reflexões apresentadas neste trabalho resultam de pesquisas realizadas na literatura e nos documentos dos cursos, por meio de uma análise da matriz curricular de duas instituições de ensino superior do estado de São Paulo, da rede particular, que oferecem curso de pedagogia e de matemática na modalidade EaD. Ao localizar os cursos no site das instituições foi possível notar uma divergência com relação à sua nomenclatura. Na primeira instituição, denominada, a partir desde momento, como IES-A, os cursos são denominados como Matemática e Pedagogia. Já na segunda instituição, denominada IES-B, os cursos são indicados como Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia.

O campo de atuação dos profissionais egressos destes cursos, conforme especificado nos objetivos das IES-A e IES-B, com relação ao curso de Matemática e Licenciatura em Matemática mostra-se convergente: instituições de ensino, empresas de consultoria, instituições financeiras, institutos de pesquisa, indústrias, entre outras áreas. Quanto aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia, os objetivos descritos pelas instituições analisadas também mostram similaridade em relação ao campo de atuação: a escola. No entanto, a IES-B, em seus dois cursos oferecidos, aponta no objetivo curricular a necessidade da integração da TIC no exercício docente, já a IES-A não apresenta claramente este objetivo.

Curso: Pedagogia (IES-A)
Conhecimento de conteúdos específicos
Estatística.
Conhecimento pedagógico geral
Didática e Metodologia do Ensino Médio, Normal e Educação Profissional; Didática Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos e Metodologia; Estágio Supervisionado; Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil; Introdução à Educação a Distância; Jogos e Brinquedos na Infância; Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade; Metodologia e Prática do Ensino da História e Geografia; Metodologia e Prática do Ensino da Matemática e Ciências; Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa; Métodos de Pesquisa; Orientação e Prática de Gestão da Educação em Ambientes Escolares e não escolares; Orientação e Práticas de Projetos de Ensino Fundamental; Orientação e Práticas em Projetos na Infância; Orientação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional; Pedagogia Integrada; Pedagogia Interdisciplinar; Projetos e Práticas de Ação Pedagógica; Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação e Tópicos de Atuação Profissional.
Conhecimento pedagógico do conteúdo
Comunicação e Expressão; Desenvolvimento Sustentável (optativa); Educação Ambiental; Currículo e Cultura; Filosofia; Comunicação e Ética; Fundamentos de Filosofia e Educação; Gestão Educacional; História da Educação; História do Pensamento Filosófico; Homem e Sociedade; Marketing Pessoal (optativa); Política e Organização da Educação Básica; Psicologia Construtivista; Psicologia do Desenvolvimento e Teorias da Aprendizagem; Psicologia do Desenvolvimento: ciclo vital; Psicologia Sócio-Interacionista; Relações Étnico-Raciais no Brasil; Sociologia e Educação; Avaliação Educacional; Educação Inclusiva; Metodologia do Trabalho Acadêmico; Língua Brasileira de Sinais – Libras; Métodos de Pesquisa.
Curso: Licenciatura em Pedagogia (IES-B)
Conhecimento de conteúdos específicos
Estatística aplicada à educação.
Conhecimento pedagógico geral
Alfabetização e letramento; Educação de jovens e adultos: fundamentos e práticas; Educação infantil: currículo; Educação: jogos e brincadeiras; Estudos dirigidos I; Estudos dirigidos II; Estudos dirigidos III; Estudos dirigidos IV; Estudos dirigidos V; Estudos dirigidos VI; Estágio curricular supervisionado em gestão educacional I; Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental I; Estágio curricular supervisionado em educação infantil I; Fundamentos metodológicos do ensino de arte e música; Fundamentos metodológicos de ensino de ciências; Fundamentos metodológicos de ensino de história e geografia; Fundamentos metodológicos de ensino de matemática; Pedagogia; Tecnologias da informação e da comunicação; Gestão e planejamento educacional: organização do trabalho; Organização do trabalho docente (optativa); Prática de ensino e orientação de estágio curricular em gestão educacional I; Prática de ensino e orientação de estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental I; Prática de ensino e orientação de estágio curricular supervisionado em educação infantil I.
Conhecimento pedagógico do conteúdo
Currículo e sociedade; Língua portuguesa; Diversidade étnico-cultural; Educação inclusiva; Educação e saúde; Filosofia; Gestão ambiental e responsabilidade social; História da educação; Legislação da educação básica e políticas educacionais; Linguagem e desenvolvimento humano; Língua brasileira de sinais; Movimento e psicomotricidade; Movimentos populares e transformação; Psicologia na educação; Sociologia; Economia da educação; Família e comunidade; Avaliação educacional; Metodologia de pesquisa.

FIGURA 2 - DISCIPLINAS CURSO DE PEDAGOGIA (IES-A), CLASSIFICADAS CONFORME SHULMAN (1987)

É possível observar que em relação aos objetivos assumidos pelas instituições relativos à atuação futura do egresso é maior a especificidade dos objetivos dos cursos

de Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia que anuncia a docência como campo de atuação de egresso. Os cursos de Matemática e Licenciatura em Matemática anunciam um campo mais amplo de atividades para os egressos, sendo que a docência não aparece claramente indicada.

Outro eixo de análise dos cursos propostos consiste na verificação das disciplinas oferecidas pelos cursos e apresentadas na matriz curricular. Tomando como base as disciplinas oferecidas pelas duas instituições nos cursos de Pedagogia (IES-A) e Licenciatura em Pedagogia (IES-B), conforme

Figura 2, é possível identificar disciplinas com nomenclatura que diferem, porém, convergem para um mesmo conteúdo. Ainda que a IES-A possui um maior número de disciplinas que especificam claramente o foco nas TIC, como no caso das disciplinas de Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação e Introdução à Educação a Distância. A IES-B só possui a disciplina de Tecnologias da informação e da comunicação.

Ao classificar as disciplinas conforme as categorias especificadas por Shulman (1987) é possível verificar ainda que no curso de Pedagogia (IES-A) ocorre um equilíbrio entre as categorias Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (24 disciplinas) e Conhecimento Pedagógico Geral (21 disciplinas). Porém, com relação a Conhecimento de Conteúdos Específicos, foco nas disciplinas voltadas para o conteúdo de matemática, existe apenas uma ocorrência a disciplina de Estatística.

Esta situação também pode ser observada no curso de Licenciatura em Pedagogia (IES-B), no qual ocorre o equilíbrio das categorias Conhecimento Pedagógico Geral (24 disciplinas) e Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (19 disciplinas). A única diferença é a ordem, pois neste curso as disciplinas de Conhecimento Pedagógico Geral possuem uma pequena predominância com relação a Conhecimento Pedagógico de Conteúdo. Há também uma única disciplina, Estatística, classificada como Conhecimento de Conteúdos Específicos de matemática.

Nos cursos de Matemática (IES-A) e Licenciatura em Matemática (IES-B) as disciplinas oferecidas são listadas na

Figura **3**. Os dois cursos apresentam disciplinas semelhantes, porém novamente é possível identificar claramente as disciplinas voltadas à utilização dos recursos da TIC na IES-A, como: Cálculo Integral uma variável e aplicativos de informática, Complementos de Álgebra e Aplicativos de Informática, Geometria Plana e Aplicativos

da Informática, Geometria Espacial e Aplicativos da Informática, Informática e Introdução à Educação a Distância. Já na IES-B apresenta a disciplina Tecnologias da informação e comunicação.

Curso: Matemática (IES-A)
Conhecimento de conteúdos específicos
Álgebra; Análise Combinatória; Análise Matemática; Cálculo Diferencial de Uma Variável; Cálculo Diferencial e Integral de Várias Variáveis; Equações Diferenciais Ordinárias; Estudos Disciplinares; Física Geral; Geometria Analítica e Álgebra Linear; Matemática; Matemática Integrada; Matemática Interdisciplinar; Lógica Matemática; Probabilidade e Estatística; Teoria dos Números.
Conhecimento pedagógico geral
Cálculo Integral uma variável e aplicativos de informática; Complementos de Álgebra e Aplicativos de Informática; Didática Específica; Didática Geral; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Geometria Espacial e Aplicativos da Informática; Geometria Plana e Aplicativos da Informática; Informática; Introdução à Educação a Distância; Prática de Ensino: Integração Escola e Comunidade; Prática de Ensino: Introdução a Docência; Prática de Ensino: Observação e Projeto; Prática de Ensino: Reflexões; Prática de Ensino: Trajetória da Práxis; Prática de Ensino: Vivência no Ambiente Educativo; Prática como componente curricular; Estágio Curricular Supervisionado; Tópicos de Atuação Profissional.
Conhecimento pedagógico do conteúdo
História da Matemática; Homem e Sociedade; Planejamento e Políticas Públicas de Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Comunicação e Expressão; Relações Étnico-Raciais e Afro descendência (optativa); Atividades Complementares; Ciências Sociais; Desenvolvimento; Interpretação e Produção de Textos Sustentável (optativa); Educação Ambiental (optativa); Marketing Pessoal (optativa); Língua Brasileira de Sinais - Libras; Metodologia do Trabalho Acadêmico; Métodos de Pesquisa;
Curso: Licenciatura em Matemática (IES-B)
Conhecimento de conteúdos específicos
Cálculo diferencial; Cálculo integral; Estruturas algébricas; Fundamentos de matemática; Funções de variável complexa; Geometria analítica I; Geometria Analítica II; Geometria euclidiana plana e espacial; Integrais múltiplas e cálculo vetorial; Interfaces da matemática com a física: eletromagnetismo e óptica; Interfaces da matemática com a física: mecânica e termologia; Interfaces da matemática com a física: oscilação e ondas; Matemática financeira; Probabilidade e estatística; Sequências; Série e Progressões; Trigonometria; Álgebra e teoria elementar dos números; Álgebra linear I e Álgebra linear II.
Conhecimento pedagógico geral
Didática; Estratégias didáticas para o ensino de matemática; Estágio curricular supervisionado em matemática I; Estágio curricular supervisionado em matemática II; Metodologia de matemática: espaço e forma; Metodologia de matemática: grandezas e medidas; Metodologia de matemática: número e operações; Metodologia de matemática: tratamento da informação; Prática de ensino e orientação de estágio curricular supervisionado - Matemática I; Prática de ensino orientação de estágio curricular supervisionado – Matemática II; Tecnologias da informação e comunicação.
Conhecimento pedagógico do conteúdo
Legislação da educação básica e políticas educacionais; Língua brasileira de sinais; Psicologia da educação; Tópicos de filosofia e história da matemática; Educação matemática e currículos; Pesquisa em educação matemática; Educação Inclusiva; Educação, Currículo e Sociedade; Avaliação Educacional; Sociologia

FIGURA 3 - DISCIPLINAS CURSO DE MATEMÁTICA (IES-A), CLASSIFICADAS CONFORME SHULMAN (1987)

Com relação à classificação das disciplinas no curso de Matemática (IES-A), encontramos um maior número de disciplinas na categoria Conhecimento Pedagógico Geral (18), com pouca diferença para as categorias Conhecimento de Conteúdos Específicos (15) e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (15). No curso Licenciatura em Matemática (IES-B) é possível observar um número maior de disciplinas na categoria Conhecimentos de Conteúdos Específicos (19), seguido por Conhecimento Pedagógico Geral (11) e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (10). Neste cenário, diferentemente do curso de Matemática (IES-A) que existe o equilíbrio entre as categorias, apresenta uma tendência a disciplinas de conteúdo específico de matemática.

Conclusões

Desta forma, tendo como base as disciplinas elencadas nos cursos de Pedagogia (IES-A) e Licenciatura em Pedagogia (IES-B), na

Figura 2, é possível identificar, por meio da análise os seguintes pontos: (1) as duas instituições procuram atender um currículo que forma um profissional apto a lecionar na educação infantil e fundamental; (2) currículo de caráter social com disciplinas que reforçam a multiplicidade de culturas, experiência e vivências; (3) poucas disciplinas identificadas com a utilização das TICs; (4) ambas tratam em disciplinas especificas o ensino da matemática, como no caso da IES-A com Metodologia e Prática do Ensino da Matemática e Ciências, e da IES-B com Fundamentos metodológicos de ensino de matemática; (5) presença de uma única disciplina de conhecimento específico de matemática e um equilíbrio entre as disciplinas de conhecimento pedagógico geral e de conteúdo nos dois cursos.

O curso de Pedagogia (IES-A), também foca a atuação no ensino médio, por meio da disciplina Didática e Metodologia do Ensino Médio. A análise a partir do título das disciplinas demonstra que nos cursos de Pedagogia predominam conteúdos relacionados com as questões da educação e do desenvolvimento.

Portanto, o professor que irá atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e ensinará matemática é o Professor Polivalente, que tem sua formação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia e diante da análise da matriz curricular das duas instituições terá uma formação didático-pedagógica, com pouca disciplina de conteúdo específico de matemática que poderá causar um desconforto com relação a sua atuação

no ensino deste conteúdo nas séries iniciais do ensino fundamental. Além disto, poucas disciplinas possuem claramente identificadas a utilização das TICs o que também pode ocasionar um problema para o professor em sua utilização, principalmente se este tiver que utilizá-la no ensino da matemática.

Nos cursos de Matemática (IES-A) e Licenciatura em Matemática (IES-B) é possível identificar: (1) pequena predominância de disciplinas de conteúdo específico no curso de Licenciatura em Matemática (IES-B) e uma distribuição mais homogenia das disciplinas entre Conhecimento Pedagógico Geral, Conhecimento de Conteúdos Específicos e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no curso de Matemática (IES-A); (2) currículo de caráter social com disciplinas que reforçam a multiplicidade de culturas, experiências e vivências; (3) presença das TICs, neste claramente observado na IES-A.

No caso do Professor Especialista em Matemática, responsável por ensinar matemática nas séries finais do ensino fundamental, foi possível constatar na análise da matriz curricular uma distribuição mais harmônica das disciplinas nas categorias, corroborando com uma Educação crítica, por considerar todos os aspectos de sua formação, não sendo possível sua classificação em um modelo de formação dos conteúdos culturais-cognitivos. No que tange a presença das TICs o curso da IES-A apresenta um número maior de disciplinas com a utilização das TICs claramente especificadas em sua denominação.

Diante da análise da matriz curricular das duas instituições é possível apresentar lacunas na formação dos Professores Polivalente e Especialistas como: (1) poucas disciplinas de conteúdo específico da área (Pedagogia); e (2) pouca integração das TICs ao currículo (Pedagogia e Licenciatura em Matemática). Por meio dos títulos das disciplinas, podemos inferir que os cursos Pedagogia (IES-A), Licenciatura em Pedagogia (IES-B) e Licenciatura em Matemática (IES-B) dificilmente conseguirão promover uma inclusão social efetiva, pois possuem poucas disciplinas com integração com as tecnologias.

Referências

Almeida, M. E. B. A.; Valente, J. A. (2011). Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes e divergentes? São Paulo: Paulus.

Barreto, Raquel Goulart. (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 29, n.2, p. 271-286.

Barreto, Raquel Goulart. (2004). Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201.

Beatón, Guilermo Arias. (2005). *La Persona en lo Histórico Cultural*. São Paulo: Linera.

Belloni, Maria Luiza. (2012). Educação a distância. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Brasil. (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc. Acesso em: 09/04/2014.

Brasil. (2001). Ministério da Ciência e Tecnologia. Sociedade da Informação no Brasil: livro verde. Brasília.

Brasil. (2005). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Brasília. (2002). Referenciais para formação de professores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Brunner, José Joaquín. (2004). Os condicionantes tecnológicos da mudança educativa. In Tedesco, Juan Carlos (org). Educação e novas tecnologias. Tradução de Claudia Berliner, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Instituto de Planejamento de *La Education*; Brasília: UNESCO, p. 18-75.

Castro Filho, J. A. (2007). Objetos de aprendizagem e sua utilização no ensino de matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 9, 2007, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, MG: SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

D´Ambrosio, Beatriz S. (1993). Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. Pro-posições, vol. 4, nº 1 [10].

D´Ambrosio, Ubiratan. (1993). Educação Matemática: Uma visão do Estado da Arte. Pro-posições. Vol.4 Nº 1 [10].

D´ Ambrosio, Ubiratan. (1996). Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas, SP: Papirus, 121p.

FARIAS, Suelen Conceição. (2013). Os benefícios das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EAD). Revista digital biblioteconomia ciência inf. Campinas, SP, v. 11 n3 p.15-29.

Fiorentini, Dario. (2005). A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 18, p. 107-115.

FSP. (2014). Folha de São Paulo. Graduação a distância dispara no país e diversifica leque de cursos. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/educação/2014/12/1557892-graduacao-a-distancia-dispara-no-pais-e-diversifica-leque-de-cursos.shtml. Acessado em 05 de dezembro de 2014.

Gadotti, Moacir *et all*. (2000). Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.

Gatti, Bernadete A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em 02 fev. 2015.

Keegan, Desmond. (1996). *Foundations of distance education*. 3rd ed. *Routledge studies in Distance Education*.

Machado, Suelen Fernanda; Teruya, Teresa Kazuko. (2009). Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR*.

Martins, Iara Saraiva; Maurício, Francisco Raphael Cruz; Araújo, Maria Núbia de. (2013). Reestruturação produtiva, banco mundial e educação: a reprodução do capital no bojo das políticas educacionais no Brasil. *Anais. II Semana de Economia Política.*

Disponível em: http://semanaecopol.wordpress.com/anais-da-i-semana-de-economia-politica-ufc-uece/. Acesso em: 01 de out. de 2014.

Moran, José Manuel. (2008). O que é educação a distância. Disponível on-line http://www.prodocente.redintel.com.br/cursos/000009/colaboracao/art_ead_moran_que_e_educacao_a_distancia.pdf., acessado em 17/04/2014.

Moran, J. M. (2009). O ensino superior a distância no Brasil. Educação & Linguagem, p.17-35.

Nunes, Ivônio Barros. (1994). Noções de educação a distância. Revista Educação a Distância, (5), Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, p.7-25.

Nunes, Juliana Souza. (2010). O uso pedagógico dos Mapas Conceituais no contexto das novas tecnologias. *Intenational Journal of Collaborative Open Learning, vol.1*.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. (2011). A Educação a Distância no Brasil: da LDB ao novo PNE. *Anais do XXV Simpósio XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação Jubileu de Ouro da Anpae*.

Peixoto, Joana; Carvalho, Rose Mary Almas. (2010). A noção moderna de autonomia e o papel do aluno na educação a distância. Educativa – Goiânia.

São Paulo (2013). Minuto do documento de referência Mais Educação São Paulo. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação.

Saviani, Dermeval. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundation of a new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1.

Santos, Reinaldo . (2014). Educação, TICs e inclusão/exclusão: o papel da escola na formação para o uso social das tecnologias. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Reinaldo_Santos.pdf. Acessado em 05 de maio 2015.

Saviani, Dermeval. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155.

DES-SUPOSIÇÃO: O ADOLESCENTE E A DESTITUIÇÃO AO SABER DO PROFESSOR

Eliana Olímpio – PUC Minas

RESUMO
Este trabalho é parte de uma pesquisa que foi desenvolvida em Belo Horizonte, numa escola pública do ensino médio através de discussões com grupos de professores e grupos de alunos, com o objetivo de esclarecer sobre como se processa, na atualidade, a relação professor aluno. Utilizou-se o embasamento teórico psicanalítico. Na atualidade, a educação tem experimentado dificuldades no que concerne ao ato de educar. Apesar de não ter se aprofundado em temas concernentes à educação ou à escola, Freud em diversas passagens na sua obra tentou compreender a criança e o adolescente inseridos no ambiente escolar e a sua relação com os professores. Freud afirma que os professores, com muita frequência, substituem as figuras que na tenra infância eram investidas de afeto pela criança, mas na adolescência essa substituição se processa de forma diferente. O adolescente, na tentativa de afastar-se daquelas vivências infantis se afasta também dos valores e das normas impostas pela cultura, manifestando rebeldia e contestação. Nesta pesquisa, o repúdio à autoridade se apresentou com muita frequência e pode se apurar que a dificuldade com os limites e as regras muitas vezes embaraça a relação que se estabelece entre aqueles que deveriam dominar o ato de ensinar e aqueles que deveriam aprender. Ambos apresentaram-se desmotivados e desesperançados. Concluiu-se que os alunos querem que o professor esteja lá, mas, principalmente para desbancá-lo. É que o lugar do saber, aquele ocupado pelo professor, especialmente na adolescência toma o viés da dessuposição. A postura de questionamento do adolescente, a afronta, o comportamento de rebeldia diante do que está instituído e que é transmitido pelo professor indica que o adolescente não responde, diante do saber, da mesma forma que a criança ou o adulto. Há uma especificidade neste campo que precisa ser cuidadosamente manejada.
Palavras-chave: adolescência, professor, aluno, saber, dessuposição.

Introdução

A escola é o lugar privilegiado da relação professor-aluno e o professor é chamado a exercer um importante papel na preparação do cidadão para a vida em sociedade e para a transformação desta. A educação é importante para o progresso do país e para o desenvolvimento social e econômico.

O funcionamento do mundo atual exige tudo saber. E o saber, ao que parece, deve estar inserido num contexto prazeroso, criativo e moderno, ainda que passível de ser facilmente descartado e substituído.

No que concerne às escolas, um dos palcos da produção e difusão desse saber, pode-se considerar que, mesmo que algumas delas tenham inovado os seus produtos tecnológicos, poucas absorveram as novas ideias. Os professores, na sua maioria, permanecem presos ao ato ensinar os conteúdos através de recursos materiais, tal como aprenderam no passado, enquanto muitos adolescentes, hoje, transitam simultaneamente por espaços físicos e virtuais numa velocidade acelerada, se relacionam através de redes sociais com lógica e regras próprias, vivenciam a fluidez e a permeabilidade dos valores morais, bem como adotam uma consciência e uma postura inovadora em relação ao ambiente e ao mundo. O aluno adolescente acredita-se autônomo na busca do conhecimento, já que muitos deles têm abundância de informações que captam nos meios de comunicação e tem fácil acesso aos conteúdos. Nisso sentem supremacia e independência.

Para convergir os interesses mútuos entre professores e alunos, muitos esforços necessitam serem implementados no que concerne às dificuldades que se apresentam no âmbito das relações professor-aluno, especialmente com os alunos adolescentes.

A adolescência abriga algumas especificidades que merecem ser compreendidas. Neste trabalho que é parte de pesquisa para dissertação em mestrado de psicologia pela PUC-MG, a psicanálise foi utilizada para elucidar o modo de funcionamento do adolescente frente à sexualidade e às exigências impostas pela sociedade contemporânea. Foi ainda da psicanálise que se buscou autores que se referem à educação, à escola e ao ato de ensinar.

Para aprofundar sobre a relação professor-aluno utilizou-se pesquisa qualitativa através de discussões em grupo com alunos e professores, separadamente. Pode-se concluir que o aluno adolescente testa o professor no seu saber. O adolescente manifesta exacerbação de rebeldia e contestação e, nesta pesquisa, o repúdio à autoridade se apresentou com muita frequência. O lugar do professor é o da “des-suposição”. Tal lugar gera um incomodo no professor que se sente ameaçado na sua posição de educador fazendo com que a relação professor-aluno torne-se hostil.

Cabe ao professor o manejo da relação com seus alunos, de modo a, em certa medida, atender às demandas que lhe são dirigidas. Ainda que, por parte dos alunos o professor se permita ser destituído, da parte da escola ele deverá permanecer no lugar que se espera que ele ocupe, ou seja, o lugar de saber, de afeto e de autoridade.

A adolescência

Sigmund Freud considera que a sexualidade está presente em todas as fases da vida do sujeito e é um equívoco pensar que a sexualidade só começa a se manifestar na puberdade[28]. A sexualidade se inicia nos primeiros anos de vida, perpassa toda a infância e segue seu percurso até a chegada da puberdade com as mudanças corporais dela decorrentes. A puberdade é um momento crucial na vida do sujeito, pois converge a sexualidade infantil com a predominância das pulsões[29] parciais para o primado da zona genital e força o sujeito a lidar com o real do sexo.

Para Freud (1905/1996; 1925/1996) ser homem ou mulher não se inscreve no psíquico. No inconsciente está inscrito apenas aquilo que causa a diferença, ou seja, o falo[30]. O "masculino e feminino" se estrutura apenas a partir do posicionamento do sujeito diante desta diferenciação, logo, a problemática "ter ou não ter o falo" é o que insere o sujeito na lógica da diferença dos sexos. Não é a anatomia do corpo que determina a escolha objetal e o púbere sente-se forçado a assumir sua identidade sexual. Tornar-se homem ou mulher relaciona-se à forma que o sujeito se situa subjetivamente no mundo. Isso diz respeito à sua identidade sexual e aos modos de operacionalização do gozo[31], ou seja, à forma que o sujeito lida com o real do sexo.

A puberdade exige novas identificações, novas escolhas, novas regras e o púbere é tomado de dúvidas e incertezas e terá que buscar uma nova verdade, um novo saber.

---

[28] Puberdade é o conjunto das transformações ligadas à maturação sexual com consequências psíquicas para o sujeito e que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência. Freud, na sua obra, não utiliza o termo "adolescência" e sim o termo "puberdade". A adolescência é um termo que foi introduzido no discurso apenas no início do século XX (Stevens, 1998). Nesta dissertação, quando se tratar de uma abordagem segundo Freud será utilizado o termo "puberdade". Adolescência será o termo utilizado para os demais autores.

[29] Freud (1915/1996, p.127) define "pulsão" como "um conceito-limite situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo. Tal conceito evoluiu para outras denominações, como pulsão de vida, pulsão de morte, pulsões sexuais, pulsões parciais e outras.

[30] O falo, em psicanálise, é um significante que se destina a dar efeitos ao que falta ao sujeito, e que com dados linguísticos – presença-ausência – encarna a diferença (-) e (+) e sua alternância. "A assunção da sexualidade humana depende de como cada sujeito assume e se posiciona simbolicamente em relação a essa falta e à imagem que remete a ela" (MATTOS, 2009, p. 115).

[31] Gozo para Lacan apresenta-se em duas vertentes: na primeira, o termo gozo refere-se a "gozar de alguma coisa" ou aquilo que tenha valor de gozo que pode ser contabilizado na sociedade capitalista como o "a mais", o que excede (Lacan, 1969-1970/1992). Mais tarde, Lacan (1972-1973/2008) introduz a segunda vertente, onde o termo gozo passa a significar o gozo do Um, que é um fenômeno que produz uma marca no corpo, não simbolizável. O gozo nesta vertente está para além da linguagem e do sintoma.

Abre-se, na adolescência, a questão sobre o saber sobre o sexo, o que se pode fazer com isso. A sexualidade precisa ser aprendida ainda que nesse aprendizado, frequentemente o adolescente se frustre. Stevens (1998/2004, p.35) propõe que: "Resta, então, a cada um inventar sua própria resposta", mas corre-se o risco de perceber que essas respostas não operam satisfatoriamente.

Segundo Lacan (1972-1973/2008) a sexualidade é sempre traumática porque pressupõe num encontro um desencontro, um descompasso entre os sexos, e consequentemente, a impossibilidade de completude. A sexualidade escapa a uma simbolização e, conforme Lacan (1975-1976/2007, p. 117), nem tudo pode ser articulado ao significante. É por esse motivo que na adolescência a problemática da sexualidade se apresenta articulada às pulsões sexuais, ao simbólico, às fantasias, ao desejo e ao real da não-relação sexual. A sexualidade faz "furo no real [...] e ninguém escapa ileso" (LACAN, 1974/2003, p.558). "É com esse vazio que o adolescente se confronta" (LACADÉE, 2006/2011, p. 18). Um vazio que ele tentará, em vão, preencher. O real é que o sexo é o lugar do desencontro. Lacan (1974/2003, p.558) afirma que "O fato é que um homem se faz O homem por se situar a parte do Um-entre-outros, por entrar-se entre seus semelhantes". Ao participar do funcionamento social o sujeito deverá se sentir incluído ao mesmo tempo em que separado.

Alexandre Stevens (1998/2004, p. 38), propõe que a adolescência seria um "sintoma da puberdade" como resposta à segregação decorrente do funcionamento da sociedade atual que coisifica o sujeito.

A sociedade capitalista disponibiliza objetos que prometem saciar o desejo e o sujeito no afã de buscar a satisfação plena consome esses objetos, mas também se consome. O sujeito se engana quando crê poder abarcar o real e aplacar a angústia. O adolescente cresce nessa era em que se repudia o sofrimento e o questionamento que o sujeito faz de si mesmo, da sua falta, do seu desejo. Na contemporaneidade é-se forçado a gozar.

A consequência é a exacerbação dos sintomas como a compulsão às compras, a anorexia e bulimia, as toxicomanias, os crimes e delitos, os abusos sexuais e a violência. O inconsciente tem se manifestado, não pelo simbólico, mas através das patologias do ato. Tais efeitos se evidenciam na sociedade de forma geral, e, como seria de se esperar, no adolescente.

O aluno adolescente percebe que algo falha na sociedade e na sua relação com o professor ele acredita que algo também falhará, pois, diferente da criança, o adolescente antevê que o Outro[32] não é consistente e é castrado. Num movimento de aproximação e afastamento, ainda que conscientemente o adolescente o negue, ele espera que sua demanda de amor seja atendida. A demanda é de que o professor "queira saber dele", se "interesse por ele", o receba na sua individualidade, escutando-o, protegendo-o e o acolhendo. Mas a reação do aluno diante do professor é de contestação e rebeldia principalmente quando depara com a fragilidade e inconstância dos limites e das regras. Manifestações de agressividade e violência são quotidianos nas salas de aula o que embaraça a relação que se estabelece entre aqueles que deveriam dominar o ato de ensinar e aqueles que deveriam aprender.

Os alunos querem que o professor esteja lá, mas, principalmente para desbancá-lo. A postura de questionamento do adolescente, a afronta, o comportamento de rebeldia diante do que está instituído e que é transmitido pelo professor indica que o adolescente não responde, diante do saber, da mesma forma que a criança ou o adulto. Há uma especificidade neste campo que precisa ser cuidadosamente manejada.

A escola: na relação professor- aluno, a dessuposição

> Quando eu era menino, ensinavam-nos a ser discretos e a respeitar os mais velhos, mas os moços de hoje são excessivamente sabidos e não toleram restrições. (Hesíodo, séc.VIII a.c)

Freud, no artigo *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar* (1914/1996) discorre sobre a relação que os alunos estabelecem com os seus professores. Afirma que esta relação está calcada no relacionamento que o aluno outrora estabeleceu com as figuras parentais da sua infância, especialmente com o seu pai. A admiração ou a indiferença que se tem pelos pais é o que faz com que o aluno se mostre apaixonado e respeitoso, ou hostil e indiferente para com algumas das figuras de autoridade que ele encontra pela vida. Este processo, chamado transferencial, em sala de aula, colocaria o professor como depositário de algumas das figuras parentais investidas da mistura de

[32] Outro (com o maiúsculo) é a tradução em português para o Autre (outro com a maiúsculo em francês), utilizado por Lacan para designar o Grande Outro (A) barrado, neste caso, um A maiúsculo cortado por um traço, que incorpora a lei, a linguagem, os significantes, em suma, o campo da cultura.

afetos amorosos e hostis. Dai a se observar que mesmo quando adulto, o sujeito guarda consigo o respeito, a admiração ou o desafeto que teve com seus professores da infância.

Freud (1956[1886]/1996) nas suas memórias relata sobre a admiração que nutria por muitos dos seus professores: Charcot, Meynert, Breuer, Brücke e outros. Num dos seus relatos, afirma que seu professor Brücke muito o influenciou, pois foi através deste professor que dirigiu a sua escolha profissional. Freud nutria, também, grande admiração por seus colegas e participar da equipe de Brücke deu a ele a possibilidade de ampliar seus horizontes e estimulou a sua curiosidade intelectual. Também esse autor admite que o amor às ciências e futuramente a escolha profissional advém, muitas vezes, desses sentimentos naquela oportunidade vivenciados com os professores. É dessa relação que se abre, para o sujeito, a possibilidade de interessar-se pelos estudos, ou, ao contrário, bloquear o interesse.

É interessante notar que nesta pesquisa realizada em uma escola pública do ensino médio, em Belo Horizonte, as discussões que se procedeu com os alunos reforçou esse pensamento de Freud: os alunos relataram que o professor exerce forte influência sobre o aluno fazendo com que este tenha ou não um interesse especial pelo conteúdo ensinado. Da parte dos professores, estes percebem o quanto podem influenciar os seus alunos, como relatado por uma professora:

> Olha, eu sei o quanto nós somos importantes na vida desses meninos. Eles podem não compreender isso, mas eu falo pra eles o quanto nós professores queremos ajudar. Falo que o professor está ali para ajudar, para ser um vetor para que ele aprenda alguma coisa. ... Pra te falar, eu esqueci de muita gente que passou na minha vida, mas eu não esqueci os meus bons professores. (Professora)

O fato de um aluno, através da relação transferencial, ser influenciado por um professor não significa que perderá seu estilo ou sucumbirá à repressão das suas ideias. A influência de um professor apenas poderá facilitar para que o aluno possa, inicialmente, imitá-lo para mais tarde ultrapassá-lo. Freud (1936/1996) afirma que, na vida, é preciso ultrapassar os pais e também os mestres. No seu artigo *Relatório dos meus estudos em Paris e Berlim* (1956[1886]/1996) Freud relata sobre sua divergência teórica com Charcot, mas que nem por isso deixaram de se admirarem reciprocamente. Freud (1925 [1924]/1996) enquanto mestre teve discípulos apaixonados como Ernest Jones, Abrahan e Pfister e outros ainda como Karl Jung, que mesmo tendo grande

admiração e consideração por Freud se desvencilhou do mestre para criar sua própria teoria. Lacan foi outro, diga-se, discípulo de Freud, que o ultrapassou.

Ultrapassar o mestre é importante. Mas nem todos os mestres permitem ser ultrapassados. Na discussão em grupo, uma queixa que se apresentou por parte de muitos alunos foi a excessiva repressão de opinião que alguns professores exercem em sala de aula e que tal comportamento dificulta o interesse pela disciplina e consequentemente, a relação professor-aluno:

> Opinião cada um tem a sua e eu acho que alguns professores não entendem! E ai gera ... ele dá a opinião dele, eu dou a minha e ai começa a confusão. Porque todo mundo que tem a opinião própria e vai defender a sua opinião, e ele vai defender a dele... e ai começa aquela confusão em sala, por causa de opiniões. O saber dele é sempre superior. Como se a agente não soubesse nada e como a opinião dele já é formada, só ele que tá certo. (Aluna)

Os alunos necessitam de professores que permitam que eles possam expressar suas opiniões, divergir e até contestar. Parece que os alunos adolescentes querem participar da aula e serem reconhecidos a partir da expressão da sua opinião. De certa forma, os adolescentes querem "desbancar" os professores, ultrapassando-os. No artigo *Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância* Freud (1910/1996) discorre sobre o quanto o artista Leonardo rompeu com a autoridade e com os conceitos da sua época, questionando, desprezando e repudiando tudo o que estava estabelecido para empreender, em todos os campos de saberes, pesquisas científicas que se dirigiam para além do que lhe fora ensinado pelos seus mestres. Leonardo, na sua relação com os mestres, e estes na condição de representantes do Pai, deles se servia para em seguida, prescindir-se deles, tal como Lacan (1975-1976/2007) anunciou.

Freud nunca foi a favor de uma educação repressora. Nos seu artigo *Novas contribuições às lições introdutórias sobre psicanálise* (1933[1932]/1996) o autor buscou novas formas de educar sem repressão. Suas reivindicações coincidem com as solicitações dos alunos que se queixam do autoritarismo por parte dos professores.

Mas, se tornar um professor amado não é uma tarefa simples. Lacan nas muitas escolas em que ensinou encontrou aqueles que viam nele a "des-suposição do saber" e esclarece: "Se eu disse que eles me odeiam, é porque eles des-supõem o saber". (LACAN, 1972-1973/2008, p. 74). O sujeito suposto saber toma forma no professor como aquele que tem algo a dizer, tem algo a ensinar, mas no processo transferencial, o

saber não é só de conteúdos que se trata. Para Lacan, o lugar do saber é ao mesmo tempo o lugar do amor. É por amor ao saber que ele funda escolas e diz: "Esta é a escola dos meus alunos. Os alunos que ainda me amam." (LACAN, 1981/1982, tradução nossa). Lacan teve muitos alunos que por amor ao saber o seguiram; outros, o seguiram apenas por um tempo.

O aluno adolescente, com as especificidades próprias da sua constituição enquanto sujeito coloca tudo o que vem do mundo adulto sob "suspeita". Adotam posturas de questionamento e afronta, desconstruindo o que está posto, encenam, atuam ou se afastam dos adultos, incluindo ai os pais, os professores e outros representantes das instituições. Na adolescência tem-se o desligamento dos pais e, consequentemente, o desligamento dos professores.

Os professores ressentem-se deste afastamento. Chama também a atenção, nos relatos dos professores, a necessidade que muitos deles sentem em buscar se aproximar do aluno utilizando de linguagem, vestuário e comportamentos muito parecidos com os seus próprios alunos. É como se os professores se identificando com eles, se parecendo com eles, em certa medida, pudessem se sentir aceitos.

Maria Rita Kehl (2004) denuncia no seu livro *Juventude como sintoma da cultura* que o adulto, de uma forma geral, desocupa o lugar do adulto que lhe cabe e imprime no seu modo de ser características muito mais adequadas aos adolescentes, portando-se como eles. Tal atitude deixa o lugar do adolescente vago e estes à mercê da própria sorte e de uma liberdade sem limites. Os professores ao se colocarem nesta posição "*adolentizada*" na tentativa de se aproximarem dos seus alunos perdem, muitas vezes, o lugar do respeito e autoridade que sua posição lhe confere.

A função do professor, principalmente, é que a transmissão de conhecimentos acumulados pela cultura seja apreendida pelo aluno. Mas o aluno espera que o professor se apresente também com a sua pessoa, com os seus desejos e o seu saber. Um saber que vai para além dos conteúdos, pois passa também pelo desejo de ensinar, pelo desejo de que o aluno deseje aprender.

Um professor pode fazer uso da sugestão para a transmissão do conhecimento, mas deverá estar atento para, nessa transmissão, considerar cada aluno, chamando-os pelo nome, chamando-os a participar, explicando o conteúdo na linguagem que aquele aluno possa compreender e questionando-os sobre o entendimento.

Ensinar não significa, nesse caso, uma dissimetria professor-aluno: o professor é aquele que sabe e o aluno é aquele que não sabe. Ao professor é exigido que ele perceba quando atuar como aquele que sabe e aquele que não sabe, mesmo porque, não se sabe tudo o tempo todo. Colocar-se também como alguém em processo de construção do saber é requisito essencial para a boa relação professor-aluno e isso não lhe destitui a autoridade. A autoridade participa como um dos pilares que sustenta a relação professor-aluno, ao lado do saber e do amor, mas devem funcionar em harmonia.

O equilíbrio entre esse pilares aparecem em muitos relatos, tanto de alunos quanto de professores, demonstrando a importância dos professores ocuparem uma posição de autoridade frente aos alunos, determinando os limites que se deve estabelecer no processo educativo na transmissão do saber e ainda a necessidade de demonstrar um interesse genuíno pelo aluno.

> Tem professor que a gente sabe que ele sabe muito, mas ele não é bom para ensinar. Ele só sabe ensinar aqueles alunos que acompanham o ritmo dele. Dá aula só para os alunos sentados ali na frente. Tem uns [professores] que chegam e todo mundo fica sentado, prestando a atenção no que ele está falando e não é porque ele é mandão, mas é porque a gente gosta dele, gosta da aula dele. Ele se interessa em ensinar a gente! Tem outro que ninguém tá ligando para o que ele tá falando. Ai ele dá aula só pra quem tá sentado na frente. Ele não sabe cativar os alunos. (Aluna)

Estas falas dos alunos faz lembrar *O seminário 9: a identificação* em que Lacan (1961-1962/inédito) esclarece sobre o entrecruzamento do desejo e da demanda: o desejo é o desejo do Outro. Há um desejo de reconhecimento em que o adolescente demanda ao Outro amor. O adolescente necessita do reconhecimento. Ele quer ser reconhecido enquanto sujeito e, portanto, ser aceito. Se o professor não o faz, o aluno o rejeita.

No relato, tanto de alunos quanto dos professores, aparecem queixas quanto à desmotivação dos alunos para os estudos, de modo a comprometer a relação professor-aluno. Apesar do reforço do sistema governamental com incentivos para que o aluno frequente as aulas, os mesmos não têm compromisso com a aprendizagem e atrapalham o andamento das aulas com conversas inadequadas, desatenção e ironias. Parece que, principalmente para muitos alunos, estudar não é nada atraente.

Para conter o comportamento agressivo dos alunos, a recusa ao cumprimento das tarefas escolares e a violência velada ou explicita, estratégias escolares são elaboradas de forma a incluir recursos para manter a disciplina, o respeito e a

autoridade. Os atos de indisciplina parecem corriqueiros nos relatos de alunos e professores. Ainda que a escola adote intervenções pedagógicas, psicológicas e outras, essas medidas não têm a menor validade para alguns sujeitos. Parece que nem sempre as normas são bem recebidas pelos alunos que se esquivam de obedecê-las ou as contestam sistematicamente. Isso faz crer que as normas pedagógicas não asseguram a autoridade. Freud já apontava que o ego "não é senhor nem mesmo em sua própria casa" (FREUD, 1917[1916-1917]/1996, p. 292). Sua intenção era dizer que as tendências destrutivas, antissociais e anticulturais fogem ao controle consciente tal como o fez no artigo *O futuro de uma ilusão* (1927/1996), o que, de certa forma, aponta para a fragilidade das intervenções educativas.

A autoridade do professor somente será bem recebida pelo aluno se este reconhecer no professor o sujeito suposto saber. Responder ao questionamento do aluno com base exclusivamente no seu "desejo ou vontade" faz com que os alunos rejeitem essa autoridade. É aqui que se reafirma que o professor, tal como qualquer outro sujeito deve se submeter à Lei, a uma outra lei que não à lei do seu desejo.

É importante frisar a diferença entre autoridade e autoritarismo: enquanto a autoridade se pauta pela castração[33], pela submissão da figura de autoridade à Lei, ou seja, pela incompletude; o autoritarismo se pretende completo, sem furo, não se submete à Lei, é tirano. O professor precisa se apresentar também como castrado e não como impostor. A autoridade que o professor detém é concedida pelo aluno, por aqueles que lhe tem respeito. É dessa forma que se permite que o saber circule e possa ser transmitido. Ainda que o saber ocupe uma posição importante no sistema educacional e para a sociedade, na escola o saber deverá vir com atributos que os professores não encontram formas de transmiti-lo como já o fizeram no passado.

Parece que no ato de ensinar o desejo do professor deveria de alguma forma se manifestar. Mas, o esforço por instigar a curiosidade intelectual do aluno pode fadar ao fracasso, já que não depende apenas do desejo do professor: depende também de fatores inconscientes que se processam no aluno. Apesar disso, muitos alunos solicitam que os professores se apresentem com o seu desejo:

[33] Castração é um termo que participa da estruturação do sujeito na medida em que este se percebe incompleto, falível, finito e suscetível à perdas, reconhecendo essa mesma suscetibilidade no mundo.

> O professor tem que querer ensinar ao aluno, querer fazer você gostar da matéria... ele tem que prender a atenção do aluno. Porque tem matéria que você tem mais facilidade de aprender e outras que você tem mais dificuldade. Normalmente na que você tem dificuldade você não gosta do professor. É um professor que não tem prazer de ensinar. E quando você gosta do professor você acaba prestando mais atenção à aula, na matéria, você acaba aprendendo, achando mais fácil e acaba gostando da matéria. (Aluna)

Lacan (1959-1960/2008) no capítulo II, do *O seminário livro 7: a ética da psicanálise* abre o seminário dizendo: "Mel, tento fornecer-lhes meu mel – o mel de minha reflexão sobre o que, meu Deus, faço há um certo número de anos que começam a contar..." (LACAN, 1959-1960/2008, p. 29). Com esta fala, Lacan se refere ao quanto dá de si para seus alunos, o melhor de si, e afirma que há anos que o faz. Lacan no seu ensino operava instigando a curiosidade intelectual dos seus alunos. Em diversos pontos da sua obra, Lacan exortava-os a segui-lo, estimulava-os a debruçarem sobre os textos indicados e a apresentarem as suas próprias reflexões, mas nem sempre foi bem sucedido.

Conclusão

Pensar nas inovações tecnológicas e no acesso aos bens e serviços que se oferecem à sociedade atual poderia se levar a concluir que a relação professor-aluno se beneficiaria segundo o acesso a esses recursos. Mas o que se observa é que para além dos recursos materiais e metodológicos, a relação professor-aluno se pauta sobre fundamentos que interagem inconscientemente, tanto no professor quanto no aluno e que estes fundamentos não se modificaram ao longo do tempo.

Desde tempos remotos são relatados conflitos de gerações e os adolescentes têm sido vistos como sujeitos desobedientes, rebeldes e não respeitam os mais velhos. É notório como esse desrespeito se apresenta, principalmente quanto à sabedoria do adulto. O adolescente, de maneira geral resiste aos conselhos, aos ensinamentos e ao saber transmitido pelo adulto. É por esse viés que o adolescente se afasta dos valores da cultura e de tudo que está colocado pelo adulto. O professor, enquanto representante destes valores é colocado no lugar daquele que "não sabe nada" e é frequentemente testado.

Um ponto importante que se evidenciou na pesquisa de campo é que os alunos querem que o professor esteja lá, mas, principalmente para desbancá-lo. É que o lugar

do saber, aquele que na transferência se apresenta como sujeito suposto saber, especialmente na adolescência toma o viés da dessuposição. Nesse sentido, o professor deve se fazer "baralho morto", como aquela carta descartada após a jogada. Ele deve estar lá, para ser usado, mas sabendo-se que poderá ser descartado, como resto, como dejeto. A demanda é de que o professor se coloque no lugar daquele que não detém o saber. O adolescente quer que o professor permita que o saber circule e, mais que isso, partilhe e reconheça a verdade apontando para o furo do saber. O adolescente sabe que a verdade não é Toda e sabe sobre a não-relação sexual.

A grande questão do adolescente é como se haver com a sexualidade que deverá ser apreendida nas relações, mas que a palavra não consegue abarcar, por mais que se insista em se dizer. Então, não é de conteúdos acadêmicos que o adolescente espera que o professor saiba. O professor, nesse sentido, deve vacilar ao ser chamado a responder do lugar daquele que sabe. Dele também se espera que ele transmita algo de si mesmo. Mas o seu saber não pode ser completo, supremo, sem falhas. O professor deve dar espaço ao saber dos seus alunos, dos seus semelhantes e da instituição. Deve recorrer aos livros, à tecnologia, a direção da escola e a outros meios para dar mostra do seu interesse, mas também da sua incompletude. O lugar do professor é o da "des-suposição".

A contradição é que, na adolescência, o professor é colocado no lugar do sujeito suposto saber apenas e à medida que aceite ser destituído deste lugar. Somente quando o professor suporta essa destituição é que lhe é conferido o lugar de autoridade, de afeto e de saber. Em ambos os lados – professor e aluno - estão presentes suas idealizações e afetos.

Referências

FREUD, Sigmund. Obras completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira / Sigmund Freud; com comentários e notas de James Strachey: em colaboração com Anna Freud; assistido por Alix Strachey e Alan Tyson; traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. – Rio de Janeiro: Imago, 1996

_____. (1905[1901]/1996) Fragmento da análise de um caso de histeria. In: **Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos (1901-1905).** v. VII, pp. 15-116.

_____. (1910/1996) Psicanálise silvestre. In: **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos (1910 [1909]).** 1996. v. XI.

_____. (1914/1996) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In **Totem e Tabu e outros trabalhos (1913-1914).** v. XIII, p. 256

_____. (1917 [1916-1917]/1996) Teoria Geral das Neuroses: Parte III, Conferência XVIII – Fixação em Traumas – o inconsciente. In: **Conferências introdutórias sobre psicanálise (Parte III) (1915-1916).** 1996. v. XVI, p. 292.

_____. (1925/1996) Josef Breuer (1925). In**: O ego e o Id e outros trabalhos (1923-1925)**. XIX

_____. (1925[1924]/1996) Um estudo autobiográfico. In: **Inibições, sintomas e ansiedade; a questão da análise leiga e outros trabalhos (1925-1926).** v. XX, pp.41-42, 45 e 47.

_____. (1927/1996) O futuro de uma ilusão (1927). In**: O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)**. v. XXI, pp. 13-64.

_____. (1933[1932]/1996) Novas Conferências introdutórias sobre psicanálise: XXXIV – Explicações, aplicações e oritentações. In: **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos (1932-1936).** v. XXII, p. 157-158.

_____.(1956[1886]/1996) Relatório dos meus estudos em Paris e Berlim (1956[19886]). In: **Publicações pré-psicanalíticas e esboços inéditos (1886-1889).** v. I, pp. 36-49.

KEHL, Maria Rita. (2004) A juventude como sintoma de cultura. In: Regina Novaes e Paulo Vannuchi (org.), **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**, São Paulo, Perseu Abramo, 2004, pp.89-113

LACADÉE, Philippe (2006/2011) **O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011, pp.18, 67, 70 e 78.

LACAN, Jacques (1959-1960/2008) **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise.** – texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira Antônio Quinet,].- Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 29

_____. (196a-1962/inédito) **O Seminário, livro 9: a indentificação.** Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de Dulce Duque Estrada; revisão de Romildo do Rêgo Barros]. 2ª. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

_____. (1972-1973/2008) **O Seminário, livro 20: mais, ainda,** / Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de M. D. Magno]. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008 pp. 12, 74, 97, 103, 128 e 153-154.

_____. (1974/2003) Prefácio a O despertar da primavera. In: **Outros Escritos** / Jacques Lacan; [tradução Vera Ribeiro; versão final Angelina Harari e Marcus André Vieira; preparação de texto André Telles]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 557-559.

_____. (1975-1976/2007) Do sentido, do sexo e do real. In: **O Seminário, livro 23: sinthoma** / Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [tradução Sérgio Laia; revisão André Telles]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007, p.117.

_____. (1981/1982) **Première lettre au Forum**. Disponível em http://wapol.org/pt/las_escuelas/TemplateArticulo.asp?intTipoPagina=4&intEdicion=1&intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=161&intIdiomaArticulo=5&intPublicacion=10, Acesso em 16 jan.2015

MATTOS, Sérgio. Iniciação ao semblante. **Curinga.** – Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas, n. 28, junho de 2009, p. 115.

STEVENS, Alexandre (1998/2004) Adolescência como sintoma da puberdade. Clínica do contemporâneo. **Curinga**. Belo Horizonte, Escola Brasileira de Psicanálise – sessão Minas, 2004, p.35-38, 56.

A PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLAR BEM SUCEDIDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DOS AFETOS NA PRODUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

Eliana de Sousa Alencar Marques – UFPI
Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI

RESUMO
O texto apresentado no XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional reúne resultados de pesquisa de doutorado realizada com o objetivo de investigar as mediações constitutivas de professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. O estudo, apoiado nos aportes da Psicologia Sócio-Histórica e na Filosofia de Baruch de Espinosa, confirmou a tese de que o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo. A pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2014 envolveu 01 professor e 04 alunos. Para produção dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e memorial. O procedimento analítico utilizado na investigação foram os Núcleos de Significação. Nesse texto, apresentamos os resultados de um núcleo de significação que sintetiza as mediações constitutivas de alunos como sujeitos de histórias de sucesso escolar. Esses resultados apontam que ser aluno protagonista de práticas educativas bem sucedidas passa pela produção e expansão do sentido de estudar, processo que acontece nas vivências afetivas alegres que convergem para o aumento da potência de ser aluno.
Palavras-chave: Prática educativa. Mediações. Afetação. Vivência.

Introdução

O texto apresentado no XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional reúne os resultados de pesquisa realizada em torno de realidade educacional marcada por histórias de sucesso escolar. Trata-se da história de um professor e seus ex-alunos, que, mediados por determinadas condições objetivas e subjetivas, têm conseguido produzir transformações em suas vidas e na realidade social na qual vivem. Ou seja, têm conseguido desenvolver práticas educativas bem sucedidas. E o que significam práticas educativas bem sucedidas?

Vigotski (1998), ao fazer referência ao aprendizado, esclarece que todo bom ensino é aquele que promove desenvolvimento e surgimento do novo e que a aprendizagem é efetiva quando, como condição prévia, se transforma em desenvolvimento real do sujeito. Para esse teórico, a qualidade do desenvolvimento psicológico da criança não é inerente a qualquer atividade que se realiza na escola, mas depende de como essa atividade está organizada. Baseados nessa proposição, consideramos práticas educativas

bem sucedidas todas as ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em dado contexto educativo, destinadas a criar oportunidades de aprendizagem que impulsionem zonas de desenvolvimento iminente. Essas ações constituem a atividade de ensino e aprendizagem no contexto das práticas educativas.

A realidade revelada com a pesquisa nos autoriza compreender que o modo como professores e alunos vivem a atividade de ensino e aprendizagem está diretamente relacionado ao modo como eles compreendem o que fazem, ou seja, ao modo como essas relações são significadas por eles. E o que são significações? O que as significações têm a ver com a atividade humana? O que elas têm a ver com as práticas educativas?

Os significados e os sentidos são aspectos psicológicos que constituem e revelam parte da totalidade da subjetividade humana, que, embora seja individual, tem sua gênese no social. A compreensão acerca da constituição do homem passa pela apreensão das mediações sociais que vão constituindo sua subjetividade, movimento que se torna possível quando são revelados os significados e os sentidos constituídos em atividade (as significações) que são compartilhados e negociados no processo interativo com a realidade objetiva e subjetiva. Portanto, as significações humanas produzidas pela relação com o social, revelam quem são os sujeitos e como eles se constituem.

Estudos recentes[34] têm mostrado como a investigação, que envolve aspectos da subjetividade dos professores, mais precisamente, a produção dos significados e dos sentidos sobre a atividade de ensino e aprendizagem que desenvolvem pode contribuir para a compreensão acerca da dimensão subjetiva (BOCK E GONÇALVES, 2009) do trabalho docente. Esses estudos têm confirmado o que postula Vigotski (2009) sobre o fato de que toda ação humana é significada e que são as significações que revelam parte das mediações constitutivas da realidade.

Pensando o trabalho educativo tomando por base essas ideias, decidimos realizar estudos de doutoramento acerca das mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas. A pesquisa confirmou o que já havia relevado Marx (2011, p. 54), "o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas

[34] Os estudos de SOUSA (2011), CARVALHO, (2007); OTUKA, (2009); IBIAPINA, (2007); AGUIAR, (2007); MARTINS, (2007), tratam acerca dessa dimensão subjetiva da docência, sobretudo da relação entre significados e sentidos.

determinações". Portanto, os sujeitos que realizam práticas educativas bem sucedidas (concreto) foram e são determinados por múltiplas mediações. Considerando que nesse texto não há possibilidade de discutir todas as mediações reveladas com a pesquisa, escolhemos apresentar a discussão que envolve a mediação dos afetos na transformação e expansão do sentido de estudar, processo que acontece nas vivências afetivas alegres que convergem para o aumento da potência de ser aluno.

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte, apresentamos reflexões teóricas sustentadas na Psicologia sócio-histórica que esclarecem as mediações constitutivas do humano. Na segunda parte do texto, discutimos sobre os aspectos teórico-metodológicos e apresentamos os resultados que revelam a mediação dos afetos na produção do sucesso escolar. Finalizamos tecendo algumas considerações acerca das contribuições que a Psicologia Sócio-Histórica garante no desenvolvimento de pesquisas na área educacional.

A constituição do humano concreto

O homem é sujeito socio-histórico, que, na relação com o mundo e no mundo, constitui seu modo de pensar, de sentir e de agir. Esse modo de compreender a constituição do humano encontra sustentação nos postulados da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente, nos construtos teóricos de Vigotski (2000, p. 33), para quem o homem, longe de ser apenas um sujeito lógico como idealizava Hegel, ou um organismo movido por estímulos, como acreditava Pavlov, é "a personalidade social, o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo". O social sintetiza as inúmeras mediações que constituem o homem no processo histórico do seu desenvolvimento.

A história a qual se refere Vigotski (2000) articula as inúmeras relações que vão se constituindo em mediações sociais e históricas responsáveis pela formação da pessoa, resultando em sua singularidade, ou seja, é pela sua história, "a história da transformação da natureza pelo trabalho", que o homem cria suas próprias condições de existência. Este é o movimento que permite ao homem "transformar seu próprio modo de ser." (PINO, 2000, p. 51). É pela atividade, portanto, que o homem constitui o mundo e a si mesmo, ou seja, a sua subjetividade.

Tendo como matriz os fundamentos ontológicos e socio-históricos do pensamento marxista, a atividade passa a ser compreendida como categoria importante

na obra de Vigotski (1998) e Leontiev (1978). Segundo Marx e Engels (2002), a atividade humana é de caráter social e eles explicam essa afirmação a partir de três aspectos: o primeiro deles é o fato de que o homem produz para satisfazer suas necessidades, o que envolve a produção da própria vida material, condição que eles consideram fundamental para a compreensão da história humana. O segundo aspecto está ligado ao fato de que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazer e o instrumento utilizado para tal gera novas necessidades, o que impulsiona esse homem para continuar agindo. O terceiro e último aspecto social da atividade é o fato de que os homens, no seu dia a dia, renovam a sua própria vida, começam a fazer novos homens, e se reproduzem. Enfim, a produção dos meios para a satisfação das necessidades humanas, a produção da própria vida material e a capacidade de produzirem a si mesmos, tudo isso caracteriza a dimensão social da atividade e, como tal, precisa ser observada e compreendida em todo o seu significado e em toda sua dimensão, atribuindo-lhe a importância devida.

Marx e Engels (2002, p. 26) atraíram os teóricos da Psicologia Sócio-Histórica com a explicação de como se constitui a consciência humana a partir atividade real:

> A moral, a religião, a metafísica de todo tipo de ideologia, e as formas de consciência que lhes correspondem, perdem de imediato toda a aparência de autonomia. Não têm história, não tem desenvolvimento, são os homens que desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais mudam sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.

Esse processo tornou-se interesse de Vigotski (1998) que vê a atividade, sobretudo a psíquica, como produto e derivada do desenvolvimento da vida material; da atividade exterior material, que se transforma no decurso do desenvolvimento socio-histórico em atividade interna, em atividade da consciência. Essa ideia é desenvolvida tomando como fundamento o pensamento marxista na construção da sua teoria:

> A produção das idéias, de representações e da consciência, está em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem aqui como emanação direta do seu comportamento material. (MARX, ENGELS, 2002, p. 25).

Nesse sentido, os autores reafirmam a ideia de que é pelo exame do processo de vida ativa que a história humana deixa de ser mera coleção de fatos sem vida e passa a

ser significada pelos homens. Consideram, pois, que "é na vida real, onde termina a especulação, que começa a ciência real, positiva, a representação da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens."(MARX; ENGELS, 2002, p. 27).

Outra mediação importante capaz de revelar muito sobre a constituição do humano é a afetação. A despeito de Vigotski (2009) contribuir de forma relevante com a discussão acerca da relação entre afeto e razão no desenvolvimento humano, a categoria afetação será aqui analisada a partir da Filosofia de Espinosa (2008) para elucidar como se constitui, na vida, o processo de afetação entre os homens e, de que modo, nesse processo, são constituídos os sentidos que direcionam nossa atividade e aumentam nossa energia vital, impulsionando-nos para sermos mais.

Segundo Espinosa (2008, p.177), "[...] se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir do nosso corpo, a idéia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de pensar de nossa mente". É, portanto, nas relações sociais que essa potência pode ser aumentada ou diminuída. Nesse sentido, o que professores e alunos vivenciam na escola converte-se em fonte de afetos que levam à produção de novos sentidos. Na escola, professores e alunos são afetados de diversas maneiras, fato que impulsiona aumentando ou diminuindo a potência de pensar e agir de cada um, o que contribui tanto para o sucesso como para o fracasso de suas ações. Isso porque o que aumenta ou diminui, favorece ou coíbe a potência de agir de nosso corpo, a ideia desta mesma coisa aumenta ou diminui, favorece ou coíbe a potência de pensar da nossa mente. (ESPINOSA, 2008).

A essência dos homens, portanto, é a sua potência. É o esforço para continuar existindo. Na proposição 10 da parte III da Ética Espinosa (2008, p. 177) faz a diferenciação do esforço no homem quando este refere-se apenas à mente. Nesse caso, trata-se de vontade; quando o esforço refere-se simultaneamente à mente e ao corpo, ele denomina de apetite. O apetite, portanto, nada mais é do que:

> A própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para sua conservação, e as quais o homem está assim, determinado a realizar. Além disso, entre apetite e desejo não há nenhuma diferença, excetuando-se que, comumente, refere-se o desejo aos homens à medida que estão conscientes do seu apetite. Pode-se fornecer, assim, a seguinte definição: o desejo é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem.

O desejo (esforço consciente) passa a ser entendido como a essência do ser, como a força que impulsiona o ser a existir e perseverar em seu ser, o esforço consciente que varia de acordo com o aumento ou a diminuição da nossa energia vital, que Espinosa (2008) também denomina de *conatus*. Essa energia é aumentada ou diminuída em função das afecções do corpo e da mente, ou seja, da capacidade que os corpos têm de afetar e serem afetados.

Sobre a condição de afetar e ser afetado, Espinosa (2008, p. 163) esclarece que "o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor". De um lado, nossa potência é aumentada quando somos afetados de alegria, por outro, nossa potência é diminuída quando somos afetados de tristeza. Os afetos são, portanto, "afecções do corpo pelas quais nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções". (ESPINOSA, 2008, p. 163).

Na proposição I do livro III da *Ética*, Espinosa (2008, p. 165) esclarece a relação que existe entre a potência de agir e os afetos quando expõe que "a nossa mente, algumas vezes, age; outras, na verdade, padece. Mas especificamente, à medida que tem ideias adequadas, ela necessariamente, age; à medida que tem ideais inadequadas, ela necessariamente, padece." A ação pressupõe o aumento de potência. Isso ocorre à medida que temos ideias adequadas, que temos consciência dos motivos que orientam nosso agir, quando atribuímos sentido ao que fazemos, quando temos clareza do que nos afeta. Quando temos ideias claras acerca do "que fazemos" e "por que fazemos".

Quando ao contrário, agimos movidos por ideias inadequadas, confusas, mutiladas, desprovidas de sentidos pessoais, enfim, quando não temos clareza e consciência dos motivos que nos levam a agir, na verdade, padecemos. É a isso que Espinosa se refere quando fala que nossa mente padece. Espinosa une assim dois termos historicamente separados, "ação e razão, identificando a potência de agir com a potência de compreender." (COSTA PINTO e RODRIGUES, 2013, p. 115), ou seja, quanto mais consciência a pessoa tem das coisas, mais ela age, mais aumenta sua potência. Quanto menos compreende, menos age, mais diminui sua potência.

Essa proposição, ideia fundamental da filosofia de Espinosa, de que o pensamento é sempre afetivo – no sentido de que pensar adequadamente significa

"compreender os afetos que estão na gênese de nossas ideias cognitivas, ou seja, pensar adequadamente é o mesmo que compreender as causas que dão origem aos nossos pensamentos." (COSTA PINTO, 2012, p. 74), é a ideia que vai dar sustentação à tese de Vigotski de que, no homem, razão e emoção constituem unidade e, por isso, toda ação humana é significada.

Para estudar a relação entre razão e emoção na constituição do humano, Vigotski (1996) adota a categoria vivência. Vivência, na língua portuguesa, é a palavra que mais se aproxima de *perejivanie*, termo usado no cotidiano da língua russa para designar uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas; "situação espiritual, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos, impressões". (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 09).

Nos textos pedológicos, sobretudo os textos "La crisis de los siete años" e a "A questão do meio na pedologia", ambos produtos de conferências proferidas entre 1933 e 1934, o conceito de vivência passa a se configurar como unidade de análise sistêmica para explicar a relação entre a consciência e o meio na formação e desenvolvimento da criança. Ou seja, a categoria vivência será então adotada por Vigotski como unidade de análise capaz de explicar o desenvolvimento da consciência da criança na sua relação com o meio.

Vigotski (1996) parte do pressuposto de que o processo de tomada de consciência tem início mediante a relação dialética entre indivíduo e meio, tendo como mediador fundamental as vivências. Sua preocupação passa a ser esclarecer em que momento dada situação deixa de ser mera experiência e passa a ser vivência na vida da criança. A vivência é a verdadeira unidade dinâmica da consciência. Ou seja, a vivência é o que permite compreender como cada pessoa se relaciona com o mundo e como esse mundo é subjetivado porque ela envolve a produção de afetos e sentidos. Tal análise, entretanto, não se produz de forma simples, pois requer o entendimento de como a criança toma consciência do meio e o concebe, de como ela se relaciona afetivamente com certos acontecimentos e de como esse relacionamento afetivo com meio (re) orienta a produção de sentidos que são produzidos pela criança sobre o mundo que a constitui e que é constituído por ela.

As vivências são fontes de afetos. Os afetos levam à eclosão de sentidos. Disso decorre que as vivências não podem produzir as mesmas afetações em pessoas distintas,

mesmo em se tratando de pessoas que participam do mesmo meio social. A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre relação afetiva produtora de sentido. Ou seja, os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos na vivência. Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em atividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade.

A investigação da formação do humano concreto tendo como fundamento a Psicologia Socio-Histórica revela as múltiplas determinações que medeiam essa constituição, entretanto, em função da natureza desse texto, nos limitamos a dissertar sobre atividade, afetação e vivência. Daremos prosseguimento ao texto, esclarecendo os procedimentos teórico-metodológicos que deram sustentação à pesquisa. Na sessão sequência, apresentamos a discussão envolvendo os resultados de um dos indicadores categorizados na descrição, análise e interpretação dos resultados.

Afetos e produção de sentidos na constituição de alunos com histórias de sucesso escolar

A pesquisa a qual nos referimos nesse artigo foi realizada entre os anos de 2011 e 2014. Envolveu 01 professor de matemática e 04 ex-alunos desse mesmo professor. Os sujeitos foram escolhidos por serem reconhecidamente (em âmbito nacional e internacional) sujeitos de histórias bem sucedidas em educação.[35] Os sujeitos são identificados no relato com nomes fictícios.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada num primeiro momento com o professor, por meio de entrevista semiestruturada e do tipo reflexiva. Em um segundo momento, reunimo-nos com os alunos e propomos a escrita do memorial. Nesse relato, utilizaremos uma pequena parte dos dados relativos aos memoriais dos alunos.

Como procedimento de análise utilizamos a proposta desenvolvida por Aguiar e Ozella (2013) conhecida como "Núcleos de Significação". Esse procedimento analítico, segundo Aguiar e Ozella (2013), permite apreender as mediações sociais constitutivas

[35] A história de sucesso do professor e dos alunos vem sendo divulgada amplamente pela mídia local e nacional desde 2011. A divulgação mais recente foi veiculada em reportagem do Fantástico exibida na Rede Globo em 16/03/2014, como parte da série Educação.com. Para mais detalhes, consultar o link http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/escola-publica-de-cidade-do-piaui-tem-alunos-motivados-e-otimos-resultados.html.

dos indivíduos em atividade, por meio de significações expressas nos discursos. Nesse procedimento, partimos da apreensão dos significados para chegar "as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, as zonas de sentido" (Aguiar e Ozella, 2013, p. 304). Os significados revelam o que está na aparência, no discurso, mas o que nos interessa é o que está no subtexto, aquilo que não se mostra sem uma análise cuidadosa e profunda, o sujeito na sua essência, o que o singulariza. Por meio desse procedimento analítico, chegamos a identificação de três núcleos de significação que expressaram, dentre outras cosias, os motivos, as escolhas, os percursos históricos, as vivências, as relações importantes e decisivas para o desenvolvimento desses alunos.

Para nós, os núcleos de significação que organizamos constituem o que melhor expressa a singularidade de cada aluno em particular. E, por serem representativos das mediações constitutivas desses sujeitos em seus percursos históricos, esses núcleos foram nomeados considerando essas mediações. Cada núcleo é constituído de indicadores que sintetizam a totalidade de significações que revelam mediações determinantes dos sujeitos em dado momento histórico.

Essas significações refletem que, na relação dos discentes com os professores no processo de escolarização, determinadas práticas educativas constituem-se em vivências. Essas vivências deflagram a produção afetos que orientam a constituição de sentidos pessoais relacionados aos estudos que potencializam essa atividade levando-os a experimentarem transformações importantes para o desenvolvimento de cada um, seja como aluno, seja como pessoa.

Essas vivências estão muito relacionadas a uma prática educativa em particular, realizada pelo professor Torricelli, que, com a ajuda de outros professores, conseguiu produzir as condições objetivas para chegar a uma realidade considerada bem sucedida em educação. Para discutir essa vivência, nos deteremos no segundo indicador: "As olimpíadas de Matemática mediando a produção de ideias adequadas sobre o processo de escolarização." Selecionamos alguns trechos dos memoriais dos alunos para ilustrar como os alunos significam o envolvimento com essa prática educativa:

> Lembro-me que o Torricelli **nos apresentou a esta competição**, mas a priori não dei muito crédito, pois achava não ser possível obter frutos**,** mesmo assim me reuni com os demais alunos nos grupos de estudos por ele marcados, **foi aí onde a magia começou a acontecer**. (Pitágoras)

> A partir daí (das olimpíadas), **comecei a ter algo especial para estudar**, não mais para manter viva a **doutrinação escolar**, mas porque **sentia, e ainda sinto, uma sensação diferente ao estudar matemática**, um misto de **felicidade e completeza**. (Pitágoras)
>
> Hoje sou aluno do curso de Matemática na UFPI, e **me sinto muito feliz por isso**. (Pitágoras)
>
> O fato que **mudaria a minha historia de vida e veio a me tornar quem eu sou hoje ocorreu na 6ª serie,** foi nesse período que o então **professor de matemática**, o professor Torricelli, **inscreveu todos os alunos do colégio para a olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas – OBMEP**. (Isaac)
>
> E todos fizeram o que era a primeira fase da olimpíada, e quando saiu o resultado de **forma até inesperada eu tinha passado de fase**. (Isaac)
>
> [...] Quando vi **eu tinha sido premiado** com medalha de prata, então me perguntei, **o que isso viria a significar**? E a partir dai **tudo em minha vida viria a mudar [...]** eu tinha descoberto **algo que eu era bom**. (Isaac)
>
> E com passar do tempo **foi se formando um grupo de estudo [...]** e esse grupo [...] agora **cabia a eles preparem os alunos mais novos**. (Isaac)
>
> Já no ensino médio [...] **eu estava mais interessado [...]** O projeto do professor Amaral agora **era seguido por outras disciplinas, que começaram a seguir a mesma metodologia** e **preparar os alunos para agora outras olimpíadas**. (Isaac)

Os trechos das narrativas, embora de modo diferente, expressam significações que sinalizam que os dois alunos, ao participarem das olimpíadas de matemática, vivenciaram transformação no modo de se relacionar com a matemática, com os estudos e com a escola. Isso indica que os alunos modificaram a relação com o contexto escolar, o que antes era sentido de uma forma, com a participação nas olimpíadas, passou a ser sentido de outra. Temos, assim, indicativos de que os alunos vivenciaram situações e relações na escola que desencadearam a produção de afetos e novos sentidos para estudar.

Pitágoras retrata bem essa transformação quando afirma que *"foi aí onde a magia começou a acontecer"*. Ao se referir ao momento em que se iniciou a preparação para as olimpíadas, o aluno ressalta que foi mágico, enfim, não foi algo rotineiro, conhecido, foi algo especial. Esse sentido revela que houve mudança no estado psicológico de Pitágoras. Antes de se aventurar na preparação para a competição, ele considerava que essa atividade não lhe traria resultados positivos, porque não se sentia

capaz de viver essa experiência, mesmo assim aceitou o desafio de estudar e se preparar para participar da competição.

Seu envolvimento com outros alunos e a aproximação com uma nova maneira de estudar matemática levaram-no à produção de um novo sentido de estudar essa matéria. Se antes, estudar significava cumprimento de obrigação, essa atividade deixou de ser sentida como obrigação e passou a significar alegria, felicidade e completeza. Ele agora sentia que *"tinha algo de especial para estudar".* Não se tratava mais de estudar para passar de ano, para cumprir as tarefas e para atender as exigências dos professores. Essas particularidades, embora existindo, já não mediavam sua atividade de estudo, ele era agora mediado pelo desejo de manter a felicidade que o estudo na matemática lhe proporcionava. A sua decisão em fazer o curso de Matemática no Ensino Superior reflete que o seu envolvimento com essa área do conhecimento ultrapassou o processo de escolarização, trata-se de escolha para a vida, tanto é verdade que ele afirma *"Hoje sou aluno do curso de Matemática na UFPI, e me sinto muito feliz por isso."* Essas significações revelam que Pitágoras encontrava o motivo para estudar matemática em si mesmo, suas motivações não residem no mundo externo, mas, no desejo de aprofundar um conhecimento que o completa, que o anima. Ele é causa de si mesmo, e, sendo causa de si mesmo, passa a ter ideias adequadas sobre estudar matemática. (ESPINOSA, 2008).

Com Isaac, esse processo foi ainda mais significativo. O discente reconhece que não gostava de assistir aulas, não se via como um aluno aplicado e fazia o mínimo possível, apenas para garantir a média e ser aprovado. Essas significações já exploradas em momentos anteriores reforça a tese de que Isaac não encontrava sentido pessoal para estar na escola, para estudar ou se esforçar como aluno. Esse sentido foi sendo produzido quando passou a participar das olimpíadas. Tal fato, segundo ele, mudou a sua vida. Observamos que Isaac teve a sua relação com o contexto escolar transformado com a participação nas olimpíadas, com o fato de ganhar medalhas, e com a valorização do seu potencial. Essas foram situações e relações que o afetaram de alegria, aumentando a potência de agir. As olimpíadas de matemática favoreceram o reconhecimento de si como capaz, a descoberta do potencial, *"E a partir dai tudo em minha vida viria a mudar [...] eu tinha descoberto algo que eu era bom."* Se levarmos em consideração o que ressalta Vigotski (2010) sobre a vivência está relacionada ao

processo de tomada de consciência, entendemos que o fato de Isaac perceber-se como capaz, como alguém capaz de aprender algo novo, revela, mais uma vez, que a participação nas olimpíadas de matemática se constituiu em vivência para Isaac, porque o aluno tomou consciência das suas potencialidades.

Considerando o que aconteceu com Pitágoras e Isaac, convém ressaltarmos que esses alunos experimentaram situação de vivência. Nossa afirmação encontra respaldo na ideias vigotskiana de que a vivência sintetiza a relação entre o individuo e o mundo. O modo como o indivíduo toma consciência e concebe os acontecimentos do mundo em que vive e o modo como se relaciona afetivamente com certos acontecimentos, enfim, a vivência "é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante." (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Considerações finais

Por tudo o que foi aqui assinalado, consideramos que a olimpíada de matemática foi uma prática educativa fundamental no processo de transformação do sentido constituído pelos alunos sobre a atividade de estudo. As análises mostraram que, ao organizar esse encontro, o professor produziu as condições pelas quais os alunos, afetados pela vivência produzida no envolvimento com essa prática, sofreram transformações que ativaram o desejo de aprender, não apenas para atender necessidades imediatas, mas, sobretudo, para mudarem de vida. Confirma-se assim a tese levantada nessa pesquisa, de que o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas quando afeta positivamente seus alunos. Os alunos, por sua vez, ao serem afetados positivamente, criam relação de sentido que potencializam o desejo por continuar aprendendo e se desenvolvendo.

Espinosa (2008) esclarece que o nosso desejar depende do conhecimento, assim como o nosso entendimento das coisas depende de como e o quanto desejamos. É um processo dialético determinado pela dinâmica afetiva que atravessa nossas relações com as coisas e que nos determina por meio dessas relações. Para nós, representa um processo de vivência. Assim, entendemos que a transformação do sentido de estudar ocorre mediado por práticas educativas (encontros) que podem ser alegres ou tristes e

que, pela dinâmica dos afetos que nos constituem como seres humanos, podem aumentar ou diminuir a potência de agir de alunos e professores.

A escola é espaço de encontros, portanto, carrega o potencial de favorecer o desenvolvimento de potências intelectuais, afetivas e sociais. Para isso os educadores precisam, organizar encontros que ativem o desejo dos alunos, algo conseguido "por meio do uso das potências de pensar e agir', portanto, "um processo que se fundamenta na razão, mas que não se reduz a ela." (MERÇON, 2013, p. 45).

A educação escolar ativa é a que pressupõe a formação do aluno desejoso de novas aprendizagens, um aluno que se alegra com o saber e sente com tristeza o não saber. Por esta razão, para continuar em estado de alegria, se esforça para manter a sua potência de aprender. Entendemos, assim, que práticas educativas bem sucedidas são aquelas que conseguem ativar o desejo dos alunos, que estimulam sua curiosidade, desafiam o pensamento e criam as possibilidades para o avanço do conhecimento. Daí a importância de, cada vez mais, valorizarmos a escola como espaço intersubjetivo em que se deve priorizar o trabalho a partir do conhecimento na sua forma mais desenvolvida, pois são esses conhecimentos que colaboram para o desenvolvimento de novas potências humanas.

Entendemos, a partir de Espinosa (2008) e Vigotski (1996), que a busca pelo conhecimento verdadeiro (conhecimento de si mesmo e das coisas) que deve ser vivenciado por professores e alunos na escola, fomenta o desejo ativo e cria as condições para a realização de encontros alegres. São esses encontros que potencializam a transformação e a criação de realidades, porque são eles que colaboram para que professores e alunos tomem consciência dos seus afetos e do que os afeta A interpretação dos afetos pressupõe a produção de novas significações, um passo importante para a transformação do ser humano.

Referências

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J. de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva critica em psicologia**.** São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. (Org.) **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. et al. Dimensão subjetiva da profissão docente apontando desafios e (im)possibilidades psicossociais de ser professor. In: ENCONTRO PESQUISA NORTE NORDESTE, 2007, João Pessoa, PB. **Anais[...]** João Pessoa, PB: 2007, 1 CD-ROOM.

COSTA – PINTO, A. B. **Potência de agir e educação ambiental:** aproximações a partir de uma análise da experiência do coletivo educador ambiental de Campinas (COEDUCA) SP/Brasil. 2012. 164 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental. Universidade de São Paulo: Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2012.

COSTA – PINTO, A. B.; RODRIGUES, L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. **Filosofia e Educação**. Campinas, vol. 5, n. 01, 2013. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/4390/3836. Acesso em: 12 de jun. 2013.

DELARI JUNIOR, Achilles; PASSOS, L.V. B. **Alguns sentidos da palavra "Perejivanie" em L. S. Vigotski**: notas para estudo futuro junto à Psicologia russa. Trabalho de natureza voluntária, sem vinculo institucional. A versão atual foi preparada para o III Seminário Interno do GPPL (Grupo de pesquisa pensamento e linguagem) da FE da UNICAMPI. Urumuarama (Brasil) e Ivanovo (Federação Russa), outubro de 2009.

ESPINOSA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. A trama: o significado da docência. In. IBIAPINA, Ivana M. de M. L.; RIBEIRO, Márcia M. G.; FERREIRA, Maria S. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K ; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** teses sobre feuerbach. São Paulo: centauro, 2002.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARTINS, Ligia Maria **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MERÇON, J. O desejo como essência da educação**. Filosofia e Educação**, v. 5, n. 1, abr/set, 2013. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/3630/3812>. Acesso em: 5 out. 2012.

OTUKA, F. de S. **A dimensão subjetiva na escolha moral na adolescência**. 2009. 209f. Dissertação. (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Edu. e Soc. [On line]. 2000. Vol. 21, n. 71. P. 45-78. ISSN 0101.7330.

SOUSA. Ana Teresa Silva. **A díade saberes e práticas docentes**: um estudo de suas inter-relações. 2011. 369f. Tese. (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VIGOTSKI, L. **Manuscritos de 1929**. Edu. Soc. [on line], 2000, vol. 21, n 71, PP. 21-44. ISSN. 0101-7330.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

_____. La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, L. S**. Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2012.

O DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A UM ANO

Eliza Maria Barbosa (UNESP/Araraquara)
Janaina Cassiano Silva (UFG/Regional Catalão)

Introdução[36]

A educação das crianças menores de seis anos no Brasil comporta talvez a maior diversidade de posições em torno da função que as instituições educativas infantis deve desenvolver. Essas mais diversas posições oscilam, de um lado por uma defesa radical de que a Infância precisa ser acompanhada e nesse caso as creches e pré-escolas, devem limitar-se a assegurar um espaço educativo estimulante e que permita a interação ativa das crianças com os objetos, fenômenos, comportamentos e hábitos. No outro extremo dessa defesa e impulsionada pela publicação da lei nº 11.274/2006 que cria o ensino fundamental de nove anos, há posições, embora não hegemônicas, que compreendem que a educação infantil deve favorecer a entrada da criança no ensino fundamental, antecipando, especialmente para os últimos anos da educação infantil a formação de hábitos e domínios cognitivos esperados para o ingresso na escola formal obrigatória.

Embora, como dissemos, esta dúvida venha animando os debates no campo da Educação Infantil, ela só tem sentido no interior das proposições filosóficas e psicológicas de base positivista e idealista que pensam sobre as crianças e seus processos parcialmente, sem considerar a integralidade de seu desenvolvimento e constituição. No interior da filosofia dialética essa dúvida é estéril, pois seu pressuposto fundamental é de que a humanidade, as características especificamente humanas não estão asseguradas por ocasião do nascimento e somente o processo de apropriação, produção de si e de sua generacidade assegura aos indivíduos aquela condição. Isso quer dizer que as ações realizadas com as crianças recém-nascidas que chegam as instituições educativas e que as acompanham até final do quinto ano de vida, sintetizam-se numa única função que é ao mesmo tempo preparatória e específica, visa tanto respeitar as características próprias de cada idade - que são também resultado de um processo progressivo de amadurecimento de certas estruturas - quanto projeta-as para as

[36] Agência financiadora: CNPq

próximas aquisições pois está é a condição para se tornarem representativos da espécie humana.

Neste texto refletimos sobre os elementos que nos levam a compreender as crianças, com recorte no primeiro ano de vida, como seres concretos que não estão no mundo somente para adaptar-se a ele, mas para produzi-lo e também a si. Segundo Vygotsky (2004) esta evidência soma-se a outras duas: o fato empiricamente demonstrado de que a vida dos adultos não coincide com a vida das crianças e a complexidade e excepcionalidade da influência do meio. Juntas, elas indicam a rejeição do princípio espontâneo no processo educacional levando-nos a contrapor-lhe, "uma resistência racional e uma administração desse processo movida pela organização racional do meio". (p. 69).

Nesta mesma direção Saviani (2012) ao referir-se à concepção dialética da história, base sob a qual se construíram os constructos da Pedagogia Histórico-Crítica, nos lembra que o caracteriza o homem é o fato de ele necessitar de produzir continuamente sua existência. Nesse sentido, adaptar-se significa ajustá-la às suas necessidades. Essa é a marca distintiva do homem "que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la" (p. 80). Sob a base dessas compreensões psicológicas e pedagógicas discutidas mais detalhadas a seguir, estamos construindo as ações do Programa Cresça e Apareça que em sua acepção geral caracteriza-se como um programa de formação continuada dos educadores da rede municipal de Educação Infantil de Araraquara/SP, mas que mais especificamente, visa construir as bases para um currículo que oriente o trabalho educativo a ser intencionalmente desenvolvido com as crianças de zero a cinco anos de idade. Para este trabalho destacamos as ações realizadas e que visam qualificar os educadores que educam as crianças de Berçário I, que tem entre quatro meses e um ano de vida.

A atividade de comunicação emocional e a criança em seu primeiro ano de vida

Os psicólogos soviéticos, Leontiev, Luria, Elkonin e Vygotsky, entre outros, traduziram, em condições concretas, o conhecimento filosófico das proposições do Marxismo-Leninismo, apontando que "[...] o desenvolvimento psicológico dos indivíduos segue um caminho de herança social (Engels) ou um caminho de apropriação

(Marx) de experiência social" (Zaporozhets; Elkonin, 1971, p. xi, tradução nossa, grifo do autor).

Segundo Elkonin (1969) as crianças, pensam, sentem, relacionam-se com a realidade de modo diferente e isso se dá sob condições concretas de vida, atividade e educação. Martins (2009) afirma que as condições encontradas pelas crianças quando nascem são profundamente distintas das que caracterizam a vida uterina e essa particularidade cria a fase embrionária dos seres sociais sendo, os adultos, imprescindíveis para assegurar a sua sobrevivência.

Ao nascer, a criança se integra à história e à cultura dos homens apropriando-se aos poucos de uma estrutura que é constituída de linguagem, ferramentas, comportamento, atitudes que são, por um lado exigência de apropriação por parte das crianças e por outro, sínteses já elaboradas pelos adultos que as educam e cuidam. Martins (2009) nos lembra que rapidamente os reflexos incondicionados presentes nos primeiros dias de vida cedem lugar aos reflexos condicionados e logo em seguida às aprendizagens sociais. Essa constatação deve significar pelo menos dois aspectos complementares.

O primeiro é que os adultos com os quais os bebês interagem devem ter consciência que se trata de um processo de subordinação dos comportamentos filogeneticamente herdados aos comportamentos onto e sociogenéticos, resultantes da possibilidade que os bebês têm de diferenciar e identificar como suas reações arcaicas geram comportamentos responsivos nos adultos, devendo portanto, maximizar as experiências vividas desde os primeiros dias de vida. O segundo aspecto refere-se à necessidade de compreendermos que essa suposta fragilidade ou incompletude que torna os bebês dependentes direta ou indiretamente dos adultos traduz-se na verdade pela oportunidade de iniciar seu processo de identificação com os indivíduos de sua espécie tendo sempre a possibilidade potencializar essa experiência de identificação que é ao mesmo tempo o processo histórico de domínio da natureza.

Vygostsky (2004) nos diz a respeito a esse respeito:

> O homem não descobre as leis da natureza para resignar-se impotente diante de seu poderio e renunciar à própria vontade. Nem para agir de modo irracional e cego, a despeito dessas leis. Mas ao subordinar-se racionalmente a elas, ao combiná-las, ele as subordina. O homem sujeita a natureza ao seu serviço segundo as leis da própria natureza (p.69).

Reconhecer que a personalidade humana se desenvolve, desde a fase mais precoce sob uma total impregnação social não deve negar a importância do homem, sua atividade sobre o mundo nem muito menos considerá-lo como um autômato. O que podemos observar nos bebês ainda em seus primeiros dias de vida é uma oposição à natureza como força da natureza (Vygotsky, 2004). Eles vão de encontro às influência do meio, munidos da experiência filogenética que herdaram, mas "o meio como que achata como uma espécie de martelo e forja uma essa experiência, deformando-a." (Vygotsky, 2004; p. 71).

Acerca da formação da personalidade, para Elkonin (1969), os processos e qualidades psíquicas da personalidade se formam durante a infância e se aperfeiçoam ao longo de toda a vida do indivíduo. A formação da personalidade é um autêntico processo de desenvolvimento da psique e não uma simples manifestação daquilo que parece já existir, no momento do nascimento, de forma encoberta. Este desenvolvimento se efetua sob a influência determinante das condições de vida e da educação, em correspondência com o meio ambiente e sob a influência diretriz dos adultos.

Segundo Elkonin (1987), o desenvolvimento da criança é a permanente passagem de uma escala evolutiva a outra, estando esta ligada à mudança e a estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa "[...] estudar a passagem da criança de um período evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo que tem lugar em condições histórico-sociais concretas" (Elkonin, 1987, p. 106).

Na Psicologia Histórico-Cultural, um dos pressupostos que reúne a concepção de desenvolvimento infantil é a periodização dos estágios do desenvolvimento infantil. De acordo com Leontiev (1980), este desenvolvimento só pode ser compreendido adequadamente se analisado a partir da categoria atividade.

Vigotski (2001) utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais. Deste modo, a atividade humana é mediada pela consciência. O reflexo psíquico consciente regula e canaliza a atividade do sujeito, tanto a atividade externa quanto a atividade interna. Segundo Leontiev (1980), a consciência é um produto histórico desde o início, ela é a forma do reflexo que conhece ativamente, é o reflexo da

realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente. Deste modo, a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social.

Para Leontiev (1980), a atividade constitui um elo prático que liga o sujeito ao mundo circundante, como um processo de trânsito entre pólos opostos: sujeito e objeto. O estabelecimento de um contato ativo com o mundo exterior é uma exigência da própria organização corpórea do homem, do próprio aparato biológico da espécie. Trata-se, portanto, de um dado ontológico do homem.

A atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades, por isso, a atividade vital humana é o trabalho, vinculada portanto à vida social dos indivíduos. A atividade humana constitui um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade, de modo que a atividade de qualquer indivíduo depende do lugar que este ocupa na sociedade e de suas condições de vida. Segundo Leontiev (1980), a característica básica da atividade humana é que ela tem um objeto. O objeto da atividade é o seu motivo real. O motivo da atividade refere-se àquilo que incita o sujeito a agir, ou seja, o gerador da atividade. O motivo pode ou não ser reconhecido pelo sujeito que age (independentemente da detecção pelo sujeito) o motivo comanda sua atividade e vale ressaltar que não há atividade sem motivo.

A transição de um estágio do desenvolvimento a outro, na perspectiva de Leontiev (1980), ocorre pela mudança do tipo de atividade principal. Nesta transição, é necessário que o novo motivo corresponda às possibilidades reais da criança. Uma nova atividade cujo motivo não corresponda às reais possibilidades da criança não pode, portanto, surgir como atividade principal. Nos bebês de até um ano de idade caracteriza-se como atividade principal a Comunicação Emocional Direta que tem como característica principal, a condição máxima de dependência social e as manifestações emocionais como forma privilegiada de contato com o mundo representado pelos adultos e os objetos que estes vão interpondo em suas ações dirigidas aos bebês.

Ao se referir à dinâmica geral do desenvolvimento no primeiro ano de vida, Vygotsky (1996) indica a existência de um período que vai da passividade ao período de interesse ativo, passando pelo interesse receptivo. Neste período intermediário de interesse receptivo, os bebês descobrem o mundo e eles próprios como objetos de interesse, diferenciando-se bastante do período de passividade caracterizado pela

transição entre a vida uterina e a vida social. Atinge, ao final do primeiro ano de vida, uma grande transformação qualitativa que é um interesse ativo por manipular os objetos e relacioná-los com a função social que eles desempenham.

Segundo Elkonin (1969), a experiência pedagógica e os dados psicológicos permitem diferenciar a primeira infância, que vai do nascimento a 1 ano de idade, das demais fases, a saber: a fase que antecede a pré-escolar (de 1 a 3 anos); a idade pré-escolar (de 3 a 7 anos), referindo-nos aqui somente as fases que compreendem a educação infantil. A atividade de Comunicação Emocional Direta aí caracterizada formará bases para mudanças mais importantes presentes em todo o transcurso do desenvolvimento ulterior. Funda por exemplo, as condições efetivas de busca pela autonomia motora e as formas sociais embrionárias de comunicação.

Essa caracterização do desenvolvimento nos mostra, contraditoriamente ao que a história de atendimento em creches no Brasil protagonizou, que o rápido desenvolvimento, empiricamente observado nos bebês durante seu primeiro ano de vida, não resulta de uma disponibilidade dada, mas da progressiva possibilidade que têm, por meio dos processos de mediação histórico e cultural, de produzir um controle gradativo sobre o mundo e sobre si.

Por outro lado, se consideramos como temos defendido, por influência das ideias presentes na Pedagogia Histórico-Crítica, que as instituições educativas cumprem a função específica de assegurar por meio dos processos de ensino, as conquistas máximas desenvolvidas e elaboradas pelos homens e que se encontram sintetizada na cultura, ciência, arte e filosofia e ainda, que os bebês não possuem ainda desenvolvidas as funções psicológicas que implicam nestes domínios, o que teríamos a ensinar-lhes? Quais são suas necessidades? O que nos leva a crer que suas necessidades extrapolam o âmbito dos cuidados biológicos e a afetividade? Por que continuamos defendendo a necessidade do educador não-leigo para educar esses bebês?

Com essas questões, que são também oriundas das preocupações que deram origem ao Programa Cresça e Apareça, encerramos este parte do trabalho, lembrando que as ações do programa partem do pressuposto já anunciado por Martins (2009) que embora não haja um conteúdo escolar a ser ensinado aos bebês, há que se refletir entretanto, sobre os conhecimentos que os educadores devem dominar pois incidem sobre o desenvolvimento daqueles.

As ações do "programa cresça e apareça" e o trabalho educativo com os bebês

O Programa Cresça e Apareça visa qualificar as práticas educativas dos educadores em geral e no caso dos Berçários, as práticas dos agentes educacionais, responsáveis pelo cuidado e educação dos bebês na rede municipal de Araraquara/SP. A rede municipal de Araraquara atende aproximadamente dez mil crianças em quarenta Centros de Educação e Recreação. O atendimento às crianças de zero a três anos é realizado predominantemente por agentes educacionais, profissionais com formação em nível médio. A rede atende neste ano de dois mil e quinze aproximadamente mil bebês.

As iniciativas que levaram a criação do programa resultam de pesquisas anteriormente realizadas na rede. Estas pesquisas denunciam a presença de um referencial teórico eclético, mas que pode resumir-se na terminologia das Pedagogias do aprender a aprender, caracterizando práticas assistemáticas, não-intencionais e insuficientes do ponto de vista de assegurar às crianças seu direito fundamental de aprender os conhecimentos próprios de nossa cultura. Respeitando o princípio da integralidade do desenvolvimento humano, buscamos produzir uma proposta de currículo para a educação das crianças menores de três anos, privilegiando ações que se produzem a partir dos conhecimentos de natureza operatória que visam desenvolver, por meio de práticas intencionais, as operações ligadas às funções psicológicas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e realizando assim a conversão dessas primeiras em funções psicológicas superiores, distintivo fundamental do ser humano.

Segundo Martins (2009) as práticas na educação infantil devem realizar-se por ações que oponham-se às praticas espontaneístas e para isso o educador deve dispor " de conhecimentos que interferem de modo indireto e/ou direto no desenvolvimento da criança". (p. 95). Os conteúdos de interferência indireta por ela denominados de conteúdos de formação operacional, são aqueles que os educadores devem dispor, pois subsidiam suas ações colocadas à disposição dos alunos e que em última instância têm como fim, o seu desenvolvimento. O trabalho educativo com os bebês se sustenta nestes conteúdos, visto que não lhes ensinamos os conteúdos de formação teórica, pois estes correspondem aos domínios das diversas áreas dos saberes, ensinados sob a forma de conteúdos escolares. O que os ensinamos então? Quais são esses conteúdos?

Os conteúdos são aqueles articulados no campo das ciências como: os saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, neurociência, etc, que promovem o

desenvolvimento dos bebês em seus domínios psicofísicos e sociais tais como: acuidade perceptiva e mnemônica, identificação das emoções, linguagem, auto-cuidado, etc (Martins, 2009).

Para o desenvolvimento do programa, temos tomado este e outros preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica já descritos anteriormente, para construir alguns princípios teórico-metodológicos que orientam especialmente a organização de um conjunto de atividades que estão sendo desenvolvidas pelo Laboratório de Práticas em Educação Infantil (LAPEI). Essas atividades denominadas de essenciais são planejadas pela equipe do Laboratório que é composta por educadores da rede, para serem desenvolvidas em toda a rede com o objetivo de dar uma certa homogeneidade às práticas; assegurar alguns momentos de ações intencionais ao trabalho educativo com os bebês e principalmente, validar os conteúdos e o plano orientador das rotinas educativas dos berçários.

Alguns desses princípios podem ser resumidos em sentenças teóricas amplamente discutidas no interior daquelas teorias como: o caráter mediático das ações educativas que se caracteriza pela impossibilidade que os bebês têm, embora não exclusivamente, de ter acesso direto ao mundo, compreendê-lo e dominá-lo. Esse caráter mediático dos processos de aprendizagem assinala a materialidade da constituição do psiquismo humano. Este princípio une-se à compreensão de que é pela aprendizagem que se dá pela via do ensino intencional de conteúdos, procedimentos, hábitos e domínios psicofísicos e sociais que o desenvolvimento ontogenético acontece. É na troca com outros sujeitos que as crianças internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais, constituindo sua própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais – para o plano individual interno - relações intra-pessoais.

O terceiro e quarto princípios integram-se pelo conceito de atividade principal. Leontiev (1982) nos indica que a atividade caracteriza-se entre outras coisas pela relação entre o motivo e ação. A ação pode ser compreendida como o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, ou seja, o processo que obedece a um fim consciente. Os fins referem-se, portanto, ao resultado imediato e parcial para o qual se voltam cada uma das ações que compõem a atividade e obedecem ao motivo pelo qual foram estipulados. Por sua vez, a atividade principal caracteriza-se

pelo tipo predominante de relação que a criança mantém com a realidade, quando há portanto uma relação coerente entre os motivos e as ações. Sempre que essa relação está assegurada, as ações realizadas são predominantemente conscientes e não alienadas, favorecendo aprendizagens efetivas. Por sua vez, o sintoma da passagem de uma atividade principal a outra é uma mudança no motivo, ocorrendo sempre que muda a possibilidade real que as crianças têm de agirem sobre a realidade física e social.

As mudanças e conquistas que os bebês fazem ao final de seu primeiro ano de vida tais como a conquista da marcha e o início do domínio primário do idioma, coloca-os numa condição completamente nova em relação à realidade física e social, modificando também a relação de dependência com os adultos. Assim se caracteriza uma mudança no motivo que leva à ação porque os bebês percebem que podem mais, que suas ações alcançam novos âmbitos e relações presentes no mundo que os cerca.

Vemos e temos levado à cabo esse princípio, extraindo dele uma implicação pedagógica que se configura na orientação que temos dado aos educadores de que observem o princípio explicativo indicativo de que as ações dos bebês nesse momento são aquelas engendradas à partir de suas ações. Em outras palavras, é pelo contato direto, emocional e intencional que o educador estabelece com os bebês que seus comportamentos reflexos começam a ceder lugar aos processos embrionários de linguagem oral, percepção, memória, atenção, etc. O fato dessas funções não terem, nos primeiros meses de vida, uma diferenciação específica, faz com que eles funcionem de forma imbricadas e segundo Martins (2009) “apenas sob condições de educação, isto é, por exposição e aprendizagem à estímulos externos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo” (p. 103)

Neste sentido, as atividades planejadas para os bebês de Berçário I e II, embora diferentes em graus de complexidade, visam o desenvolvimento e consolidação das funções psicológicas superiores que por sua vez ocorre de forma integrada. Isso significa que quando planejamos uma atividade que tem como objetivo específico o desenvolvimento da acuidade mnemônica ou perceptiva por meio da repetição de sons onomatopeicos ou pela brincadeira de esconder objetos, há uma impacto extensivo à todas as demais funções.

Há ainda, elaborado até o momento um quinto princípio que refere-se à natureza teleológica e sintética entre as ações e operações dos educadores e dos bebês. Quando o

educador realiza um conjunto de ações cuja finalidade é proporcionar aos bebês a realização de outras ações que culminem em estados mais adiantados de seu desenvolvimento, caracteriza-se aí uma aparente contradição, ou seja, as ações deles, educador e dos bebês não são as mesmas, entre tantas outras características, podemos destacar o fato de que as deste primeiro compreendem o que chamamos de ensino e as dos bebês, o processo de aprendizagem. Entretanto essa é para nós uma síntese, em seu sentido dialético, na medida em que orientam-se para o mesmo fim, ou seja, a finalidade última é o processo de apropriação como premissa da humanização dos bebês. Desse princípio extraímos outro entendimento cuja inversão é cara à educação infantil, a criança como sujeito ativo.

A presença marcante, no cenário educacional brasileiro, das ideias construtivistas ou do que Duarte (2004) denominou de Pedagogias do Aprender a Aprender, reafirmam o caráter ativo da criança em seus processos de constituição. O problema é que esse preceito veio acompanhado da desvalorização e até inadequação da atividade do professor ao processo de aprendizagem. Reafirma-se que o sujeito ativo do processo é a própria criança e o educador deve limitar-se a engendrar os instrumentos para a ação das mesmas. Uma vez mais, a análise dialética nos ajuda a compreender que embora os adultos, professores, estejam ao mesmo tempo e no mesmo mundo que as crianças, seu modo de inserção e domínio explicativo da realidade são díspar, pois estes primeiros são aqueles que possuem as sínteses que regulam esta última.

Nossas discussões e debates teóricos permitiram o avanço da equipe que coordena o programa Cresça e Apareça até este limite anunciado nos princípios que acabamos de apresentar e que encontram-se sintetizados no quadro abaixo, pois são orientadores dos elementos que compõem as atividades essências. Apresentamos a seguir a estrutura das atividades que são enviadas aos educadores para serem desenvolvidas com os bebês. De antemão queremos lembrar que o fato de propormos como objetivo específico o desenvolvimento de uma função psicológica separadas das demais, pode parecer contraditório com o princípio integral do desenvolvimento. Entretanto essa opção se deu para que, neste primeiro momento de aproximação dos educadores com os princípios da teoria Histórico-Cultural, fosse assegurada uma compreensão objetiva de todas as funções psicológicas e operações como objeto fundamental de suas ações educativas e especialmente para proporcionar o início da

reflexão sobre os conteúdos e ensino na creche, elementos até então irrefletidos por esses educadores.

Área do Conhecimento:	Acuidade Perceptiva
Conteúdo:	Discriminação Visual
Natureza do conteúdo:	Formação Operacional
Objetivo:	Desenvolver e estimular a discriminação visual através do manuseio de diferentes objetos culturais e diferentes possibilidades de encaixá-los nas respectivas aberturas da caixa.
Espaço:	Sala do BI, Corredor, Quiosque, Solário e etc.
Procedimentos Metodológicos:	• Sucatas de diferentes tamanhos, formas e cores; • Caixa grande;

Primeiramente separe as sucatas e confeccione a caixa conforme o passo a passo abaixo:

1- *Pegue uma caixa de papelão*
2- *Faça 02 recortes grandes (formando uma aba) em duas faces/lados paralelos da caixa.*
3- *Risque e recorte formas de diferentes tamanhos nas 05 faces/lados da caixa.*
4- *Se possível enfeite a caixa conforme suas possibilidades e criatividade. Isso será mais um atrativo para os bebês.*

Seguem imagens do passo a passo e um modelo em anexo

Educadora, reúna seu grupo de bebês e disponha as sucatas entre eles. Deixe-os manusear os objetos aleatoriamente, permitindo-lhes um reconhecimento das diferentes sucatas. Em seguida ensine e estimule-os a explorar os frascos, reproduzindo sons, percebendo sua textura, encaixando nas mãos, colocando em cima da cabeça, olhando entre os objetos, percebendo se existe cheiro e etc. Aproveite para novamente ensinar e estimular o movimento das mãos de empunhar, de pegar algo. Lembre-se de oferecer um objeto por vez!

Realizado esse momento, apresente a caixa confeccionada. Ensine-os demonstrando as diferentes possibilidades de guardar as sucatas dentro dessa caixa maluca. Estimule-os a encaixar as diferentes sucatas nos diversos orifícios da caixa, enfatizando que algumas sucatas não encaixaram em determinado buraco por serem maiores /grandonas e o buraco pequeno. Outras passarão com facilidade por serem menores/ pequenininha e o buraco "grandão". Ao encaixar uma determinada quantidade de objetos, mostre-os as maneiras de resgatar as sucatas

levantando as abas e até mesmo a caixa.

Aproveite para proporcionar curiosidade dizendo:

-Ah! Acabaram os brinquedos, onde será que eles estão?

-Acho que estão escondidos dentro da caixa.

-Mas espera aí...A tia vai fazer uma mágica quer ver ? A tia vai contar...1,2, 3 e já! (levante a aba ou a caixa). Nossa achamos as sucatas!!! Viva!!!

-Durante esse momento abuse de suas expressões faciais. (tristeza, surpresa, entusiasmo, alegria e etc.).

*Para os bebês que ainda não andam, mas já sentam, confeccione caixas com 2 ou 3 possibilidades de encaixe, de preferência do lado/face superior. Realize o mesmo processo anterior, mas colocando os objetos mais próximos do bebê.

*Para as primeiras faixas realize a manipulação aleatória com a sucata, sempre com muita mediação. Lembre-se de oferecer sucatas com tamanho e texturas próprios para a faixa etária, uma vez que, os bebês não conseguem realizar o movimento completo de empunhadura.

Avaliação:

- Durante o momento de reconhecimento das sucatas, quais foram às expressões apresentadas pelos bebês?
- Ao apresentar diferentes possibilidades de utilização do objeto/sucata, reproduzindo sons, olhando para ele, percebendo suas texturas/consistência, o que mais lhe chamou a atenção quanto às atitudes dos bebês? Eles tentaram imitá-la?
- Demonstraram iniciativas em explorar o objeto? Quais foram as que mais te chamaram a atenção?

Justificativa:

A existência de uma estreita unidade entre os processos sensorial e motor confere ao bebê uma característica bem precisa, qual seja, um nexo ininterrupto entre percepção e comportamento.

Segundo Vigotski (1996, p.297), a percepção e a ação constituem, em princípio, um processo único, no qual a ação é uma continuidade da percepção e vice versa. Esse processo unitário se institui como uma expressão dos impulsos emocionais e das necessidades experienciadas pela criança, do que se conclui que também os processos sensório-motorores vinculam-se aos processos afetivos. Cabe alertar, portanto, que a existência (ou a inexistência) da destreza desses processos carrega consigo a qualidade das relações criança/mundo mediadas pelos adultos que lhe cuidam.

Como sabemos a partir dos 04 meses inicia-se no bebê um destaque para o movimento das mãos como objeto de observação. Portanto, a proposição

de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível nesse momento. Caberá ao adulto, por meio da comunicação verbal com a criança dar a conhecer os objetos que rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais e suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, texturas, formas etc.). Este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes.

Essa mediação diretiva desempenhada pelo adulto é determinante também, do exercício da atenção do bebê que, sendo involuntária e muito inconstante, dependerá da natureza dos estímulos apresentados. A possibilidade de manejar as coisas amplia seu círculo de atenção, permitindo o treino de focalização e fixação a uma vasta gama de estímulos visuais, auditivos, táteis etc.

MARTINS, L.M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE A., MARTINS L.M.,(orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas SP, Editora Alínea, 2012.

Dica: Essa caixa ficará como material permanente do BI, podendo ser utilizada em outros momentos com diferentes recursos. (Bolinhas ou demais brinquedos.)

Figura 01: Apresenta a estrutura das atividades essenciais dirigidas aos bebês de Berçário I.
Fonte: Organizado pelas autoras

Entre o ano de 2014/2015, estudamos e discutimos com os educadores uma bibliografia geral sobre o desenvolvimento infantil, seu caráter integral, a constituição e desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas, princípios téorico-metodológicos para o trabalho educativo com os bebês.

✓ Concepção de Educação segundo a Pedagogia Histórico-Crítica e a Filosofia Marxista: Duarte (2012), Saviani (2005, 2012);

✓ Concepção de Desenvolvimento e aprendizagem segundo à Psicologia Histórico-Cultural: Vigotski (2004), Van der Veer e Valsiner (2009);

✓ Concepção de Funções Psicológicas: Martins (2011);

✓ Periodização do Desenvolvimento e Práticas Educativas: Facci (2004), Silva (2013), Varotto (2013), Martins (2009), Arce e Baldan (2013);

Essa bibliografia foi discutida com os educadores na formação continuada que ocorre em quatro momentos durante o ano letivo e há ainda o acompanhamento que é

realizado pela equipe do Laboratório de Práticas em Educação Infantil que semanalmente percorre, dividido em quatro equipes, os quarenta Centros de Educação e Recreação do município, oferecendo subsídios teóricos e apoio incondicional ao trabalho a ser realizado com as crianças.

Considerações finais

Embora não tenhamos ainda um expressivo número de dados que avaliem formalmente as ações do Programa, temos entretanto, a avaliação realizada pelos agentes educacionais que, mesmo não sendo homogênea, indicam predominantemente, uma requalificação do seu trabalho, uma melhor organização das crianças durante a realização das atividades, uma conscientização de conteúdos e procedimentos metodológicos já utilizadas pelos educadores mas sem consciência plena dos objetivos e intenções ali propostas e de modo mais específico, uma real, mas ainda tímida mudança na concepção dos agentes educacionais que educam as crianças dos Berçários.

Seus relatos e avaliações indicam a compreensão pela primeira vez, do papel educativo fundamental que podem realizar, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas em construção nesta etapa do desenvolvimento. Os resultados obtidos até aqui nos indica a eficácia do Programa Cresça e Apareça bem como a necessidade de assegurar, em curto prazo, um maior domínio dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente para dar aos educadores uma autonomia política e pedagógica necessária à concretização de práticas comprometidas com a formação humana das crianças.

Em que pese os objetivos específicos do Programa Cresça e Apareça, ele ainda constitua-se num instrumento reflexivo de nossas ações de docência na Universidade, possibilitando uma correlação, nem sempre alcançada, porém sempre desejada, entre ensino, pesquisa e extensão, como mediadora da formação acadêmica e profissional dos alunos que formamos nos cursos de Psicologia e Pedagogia.

Diante desta assertiva, Cunha (2001) lembra-nos que uma sóbria compreensão das estruturas de poder que definem as políticas públicas para as Universidades bem como para os níveis e espaços de escolarização nos quais os alunos dos cursos de Pedagogia e Psicologia atuarão, favorece e estimula-os a ocupar os espaços de crítica. Uma interligação essencial entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão favorece a

reflexão rigorosa e apresentação de alternativas para as demandas ou problemas da comunidade escolar.

Essas considerações indicam-nos a necessidade premente de integração e intencionalidade necessárias ao trabalho docente de qualquer área do conhecimento e nível de escolaridade e extensiva, portanto à Psicologia da Educação, orientando-nos pelo princípio de que as contribuições teóricas desta área serão potencialmente úteis desde que não se proponha a orientar de forma direta a prática, mas de realizar um amplo movimento de reflexão do seu objeto, orientando-o por uma compreensão de que as relações humanas e de aprendizagem, produzidas e reproduzidas nos contextos escolares, não são originárias de uma essência individual proclamada pela égide liberal, mas originam-se da essência social dos homens em suas manifestações concretas e históricas.

Referências

Baldan, M; Arce, A. (2003) Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In Arce, A. (Org.) *Interações e brincadeiras na educação infantil* (pp. 93-112) Campinas: Alínea.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (2013) *Lei nº 12.796*. Brasília. Recuperado em 10 março, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

Lei que Estabelece o Ensino Fundamental de Nove Anos. (2006) Lei nº 11.274. Brasília. Recuperado em 10 março, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

Cunha, M. I. da. (2001). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In M. C. Marosini. (Org.) *Professor do ensino superior*: identidade, docência e formação (2. ed) (pp. 79-92). Brasília: Editora Plano.

Duarte, N (2004). *Vigoyski e o "aprender a aprender*": críticas às apropriações neo-liberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (3ª ed). Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea).

Duarte, N (2012). Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In D. Saviani; N. Duarte. (Org.) *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escola.* (pp. 37-58). Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: V. Davidov; M. Shuare. (Org.). *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS: antologia.* (pp. 104-124) Moscou: Editorial Progresso.

Elkonin, D. B. (1969). Desarrollo psíquico de los niños. In: A. A. Smirnov; (Org.). *Psicologia*. (Florencio Villa Landa, Trad). (3.ed). (pp. 493 – 560) México: Editorial Grijalbo.

Facci, M. G. D. (2004).A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81. Recuperado em 20 abril, 2011, de http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf.

Leontiev, A. N. (1982) *Actividad, conciencia, personalidad.* Havana: Pueblo e Educación.

Leontiev, A. N. (1980) Atividade e consciência In V. M. Vilhena (Org.) *Práxis: a categoria materialista de prática social* (v.2.) (pp. 69-83). Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, L. M. (2009). O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In A Arce; L. M. Martins (Org). *Ensinando aos pequenos:* de zero a três anos. (pp. 93-122). Campinas: Alínea.

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Livre-Docência, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.

SAVIANI, D. (2005*). Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* (9. ed.) Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

Saviani, D. (2012) Marxismo, educação e pedagogia. In: D. Saviani; N. Duarte (Org.) *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escola*. (pp. 59-86) Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo)

Silva, J. C. (2013) É Hora de Trocar a Fralda! Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com bebês na educação infantil. In: A Arce (Org.) *Interações e brincadeiras na educação infantil.* (pp. 41-72).Campinas: Alínea.

Van der Veer, R; Valsiner, J. (2009) Educação e desenvolvimento. In R. Van der Veer.; J. Valsiner. *Vygotsky: uma síntese.* (pp. 355-376) São Paulo: Edições Loyola.

Varotto, M. (2013) Vamos Explorar os Objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: A Arce (Org.) *Interações e brincadeiras na educação infantil.* (pp. 73-92) Campinas: Alínea.

Vygotsky, L. S (1996). *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor.

Vygotsky, L. S (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S (2004). *Psicologia pedagógica*. (Paulo Bezerra, Trad). (2.ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Zaporozhets, A. V; Elkonin, D. B. (1971) *The psychology of preschool children*. Translated by John Shybut and Seymore Simon. Massachusetts: MIT Press.

A PERSPECTIVA CRÍTICA COMO PRINCÍPIO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARARAQUARA/SP

Eliza Maria Barbosa (UNESP/Araraquara)

Introdução[37]

A Educação Infantil, em especial a educação pré-escolar é sem dúvida a etapa da escolaridade que contabiliza os maiores avanços em termos legais no cenário brasileiro. Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que estabelece esta etapa como a primeira da Educação Básica, dever do estado e direito da criança e suas famílias, seguiram-se amplas conquistas legais no sentido de regulamentar, instituir e assegurar o acesso e universalização de atendimento com qualidade às crianças de zero a seis anos de idade, sob o consenso de que os primeiros anos de escolarização da criança repercutem favoravelmente em toda sua perspectiva escolar futura.

Por outro lado, o debate tem se constituído à partir da defesa de diferentes perspectivas quanto à função e objetivos que esta etapa escolar deve cumprir, com predomínio do discurso que pode ser sintetizado, como nos diz Miranda (2005) nos princípios das chamadas Pedagogias Psicológicas ou Construtivistas bem como nos princípios da corrente da Pedagogia da Infância. A hegemonia desta vertente é constatada pela presença de práticas com pouca ou nenhuma intervenção por parte das professoras, por considerarem que o ensino sistematizado desconsidera as especificidades da infância e a transmissão de conhecimentos, prejudicial ao desenvolvimento das crianças. Esta concepção constitui mais recentemente a defesa dos autores da chamada Pedagogia da Infância.

Herdeira de tradições filosóficas e educacionais como a pedagogia da existência (Suchodolski, 1984) e do escolanovismo em sua vertente pragmática, a corrente auto-denominada Pedagogia da Infância (Rocha, 1999), revela-se no contexto brasileiro como concepção hegemônica a respeito da função educativa que devem assumir as creches e pré-escolas. Essa concepção é também marcada teoricamente, pelas ideias construídas em países europeus, especialmente a proposta que rege as

[37] Agência financiadora: CNPq

escolas de Reggio Emília na Itália, bem como pelos estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da Infância (Sirota, 2001) que tem dado visibilidade a criança, como sujeito e ator de seus processos de constituição.

Para aquela corrente, a função principal a ser desenvolvidas pelas instituições educativas infantis é acompanhar o interesse das crianças pelos objetos e fenômenos do mundo, tomando como referência os sentidos e significados que emergem de suas próprias experiências espontâneas e orientadas pelas suas próprias hipóteses. Diante dessa assertiva as práticas educativas devem evitar ao máximo, situações de intervenções diretas e diretivas sob os processos de aprendizagem infantil, por entender que a educação em seu sentido lato seja algo estranho ao desenvolvimento ontogenético, algo que se justaponha (Duarte, 2013).

A educação que temos caracterizada historicamente é entendida nesta vertente da Pedagogia da Infância como uma tentativa da sociedade de imprimir às crianças uma visão adultocêntrica da realidade, intervindo assim em sua formação, excedendo e ao mesmo tempo, desrespeitando as especificidades da infância e em última instância, imprimindo-lhe pela via da atividade de ensino, um modo racional e quase sempre inadequado de aprendizagem, por se tratar de processos dirigidos sistematicamente para a produção de conhecimentos novos que, segundo os autores da Psicologia Histórico-Cultural é tão somente a via exclusiva de humanização das crianças e sua consolidação como ser genérico.

A emergência da corrente da Pedagogia da Infância no final dos anos de 1990, figura concomitantemente com a presença do construtivismo pedagógico no cenário da educação brasileira, sendo que este movimento já fora identificado por Saviani (2007) como expressão dos princípios fundamentais do escolanovismo, razão pela qual as proposições presentes na Pedagogia da Infância encontram um terreno fértil para expandir-se, tornando-se referência para a formulação das políticas públicas para a educação das crianças menores de seis anos, para as diretrizes curriculares seja em âmbito nacional, nos estados ou municípios, bem como para a orientação dos currículos de formação de pedagogos.

Somado a isso temos visto no campo da Educação Infantil, a ausência de análises sobre a função educativa e as práticas dos professores, feitas pelo viés daquilo que se faz com as crianças no cotidiano das instituições. Consideramos esse tipo de

exame imprescindível por revelar o perfil educativo que tem se consolidado pelas práticas, considerando sempre que estas são fortemente influenciadas pelas discussões que se produzem no campo teórico, bem como pelos elementos que mediam as reflexões dos professores sobre sua função específica junta às crianças.

Há alguns anos temos nos dedicado a acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido nos Centros de Educação e Recreação (CERs), instituições que atendem as crianças menores de seis anos no município de Araraquara/SP, não só no sentido de compreendê-lo, mas também oferecendo subsídio teórico-prático para a promoção de mudanças. Em 2006/2007, realizamos uma pesquisa empírica na rede de Educação Infantil deste município, cujos dados compõe nossa tese de doutorado, fornecendo à equipe de Educação Infantil da Secretaria de Educação – Gerência da Educação Infantil - deste município, um panorama extenso dos elementos pedagógicos e teóricos que se encontravam legitimados pelas práticas dos professores, indicando a adesão a uma perspectiva pedagógica que se assemelha àquela encontrada nas formulações curriculares que, orientada pelo critério de idade ou por etapas do desenvolvimento, transforma este último no principal condicionante das opções curriculares e consequentemente cria uma noção de sociabilidade que prescinde da mediação do conhecimento (Miranda, 2005).

O que se percebeu claramente nesta pesquisa é a presença de um psicologismo exacerbado que prioriza o desenvolvimento muito mais próximo de um clichê ou de uma fetichização da infância[38], pois esse conceito é concebido quase sempre a partir de um naturalismo, sem que se expresse conjuntamente a estreita relação entre o desenvolvimento e aquilo que o promove, as relações de produção de conhecimentos, saberes e técnicas culturais, sem as quais nenhum desenvolvimento acontece de forma efetiva.

Corroborando com o exposto, temos os resultados obtidos em uma pesquisa de Mestrado também realizada no município de Araraquara/SP no ano de 2008, com

[38] Arce (2004, p.161) afirma que há um processo de fetichização da infância "como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana". Ou seja, existe uma "naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um "oásis" para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista" em que vivemos (Arce, 2004, p.162, grifo da autora).

crianças de zero a três anos na rede municipal de ensino. O objetivo deste trabalho foi investigar se as ações educativas estão promovendo o cuidar e educar, considerando a ligação imprescindível entre eles, para a promoção do desenvolvimento psicológico das crianças menores de três anos, à luz dos preceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Silva e Hai (2012) constataram que o trabalho docente ainda está mais voltado para questões assistenciais do que educativas e, quando as atividades educativas aparecem muitas vezes estas são inadequadas, ou até mesmo empobrecidas diante as possibilidades de práticas educativas para com esta criança pequena. As autoras ressaltam que a visão de ensino que preconizam perpassa o trabalho educativo conforme exposto por Saviani (2005). Ou seja, este é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Sendo assim, o objeto da educação refere-se, primeiro, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes se tornem humanos e, posteriormente e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2005).

Silva e Hai (2012) ainda pontuam que a pesquisa de campo realizada permitiu apreender, que da forma como a educação infantil municipal está posta, as crianças não encontram na escola um local para desenvolverem-se integralmente, mas sim um local de espera. “Espera esta que pelo vazio pedagógico que a acompanha acaba por ser palco de reprodução de práticas espontaneistas, perpetuações do senso comum” (p.117).

No limite, não pretendemos fazer uma apologia ao discurso que defende a necessidade de se observar e tomarmos como elementos pedagógicos e metodológicos as características encontradas na criança em cada fase de seu desenvolvimento, elas são imprescindíveis para reconhecermos na criança alguém que precisa conhecer o mundo, que dê respostas às exigências culturais de sua socialização, mas isso deve ocorrer sem nenhum tipo de concessão a uma lógica pragmática que além de reduzir significativamente os conhecimentos que serão produzidos com as crianças nas instituições educativas, ainda os transformam em objetos de uma aprendizagem que, fruto de uma construção individual, possui objetivos utilitários, estritos e desvinculados do processo de humanização dos indivíduos.

Diante daquela realidade constatada, a equipe técnica da secretaria municipal de educação entendeu que era preciso pensar alternativas para as práticas assistemáticas desenvolvidas na rede municipal de educação infantil. Fez-se, portanto, imprescindível (re)pensar esta educação infantil, como a articulação entre uma tríade: formação docente, práticas educativas intencionais e políticas públicas, tendo como suporte para a educação das crianças pequenas o papel do ensino. Pensar a concepção de infância, trabalho docente, aquisição de conhecimento e, consequentemente desenvolvimento infantil considerando referenciais teóricos críticos no campo educacional, como a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, demanda clareza do papel educacional da instituição de educação infantil; formação docente e; interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento subsidiárias do pensamento pedagógico. Ou seja, precisamos revolucionar a forma como olhamos, pensamos e definimos o que é a criança e seu desenvolvimento, as práticas educativas para a educação infantil, quem é o professor de educação infantil e como deve se dar sua formação.

Para efeito de síntese desta introdução, lembramos que a experiência descrita neste trabalho corresponde ao que se espera que as pesquisas em educação produzam, ou seja, entendemos que tais pesquisas não têm por obrigação dar respostas imediatas aos problemas emergenciais das escolas, visto que, por sua natureza e processo de construção, esse objetivo torna-se inviável. Entretanto, a negação deste imediatismo não nos isenta de nos voltarmos para os problemas do cotidiano escolar, ao contrário, cada vez mais a complexidade dos contextos educativos escolares vem sendo sistematicamente retratada por meio de pesquisas qualitativas que têm como característica principal, observar o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como principal instrumento.

As pesquisas de Barbosa (2008) e Silva (2008) sintetizam-se na tentativa de ressaltar os elementos presentes na relação entre o conhecimento escolar e as finalidades educativas, que explicitem o projeto de formação que as instituições estão desenvolvendo com as crianças da educação infantil, além de permitir uma reflexão apurada sobre os limites e contribuições dadas pelo campo da Psicologia ao processo de formação docente, reconhecendo que o professor deve interpretar a prática pedagógica a

partir de lugares teóricos e pressupostos epistemológicos para além deste campo específico. (Larroca, 1999)

Iniciamos assim uma parceria ainda informal que se deu durante o ano de 2013 com a constituição de um grupo de estudos que tinha por finalidade aproximar as supervisoras da equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação Infantil, do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, teorias cujo caráter crítico, oferece as condições para fazer a revisão dos elementos constituintes das práticas educativas, bem como orientar a construção de novos parâmetros para as mesmas. Antes de passarmos a uma exposição dos fundamentos daquele referencial teórico, apresentamos alguns dados que dão conhecimento da dimensão da rede de educação infantil que estamos trabalhando.

O município de Araraquara atende, neste ano de 2015, aproximadamente dez mil crianças distribuídas em 40 Centros de Educação e Recreação com atendimento integrado de Creche e Pré-escola, ou seja, as crianças menores de três anos e menores de seis, são educadas no mesmo prédio, compartilhando os mesmos espaços físicos, num sistema de rodízio diário implantado na rede há alguns anos. Para dar somente um dado específico, no corrente ano a rede presta atendimento integral à aproximadamente mil bebês com faixa etária de quatro meses a dois anos e meio. São aproximadamente 430 professores de pré-escola, pedagogos, com ingresso por meio de concurso público e um universo aproximado de 1200 agentes educacionais, que atuam nas classes de Berçário I e II, Classe Intermediária e no atendimento às crianças em período integral. Esses agentes são profissionais leigos com formação em nível médio, embora muitos deles sejam pedagogos, titulação obtida depois do ingresso na carreira.

Os professores realizam uma jornada de 30 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula e as outras dez distribuídas em cumprimento aos horários de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual. Os agentes educacionais cumprem uma jornada de 40 horas semanais limitada às atividades de atendimento às crianças. Não há para estes profissionais um horário dedicado aos estudos e planejamento. Os diretores dos Centros de Educação e Recreação acumulam as funções administrativa e pedagógica, não havendo, portanto, a função do coordenador pedagógico, estrutura que sem dúvida, pouco favorece a implementação das ações do Programa Cresça e Apareça.

Os pressupostos teóricos de construção do "programa cresça e apareça"

Os processos de aprendizagem realizam-se, segundo uma metodologia dialética de produção do conhecimento, pela via das mediações realizadas pelas professoras, (Vasconcellos, 2005). Esta perspectiva dialética de ensino relaciona-se com a perspectiva de aprendizagem descrita nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Dialético. Os estudos empreendidos por Vigoyski, de 1928 a 1934, em colaboração com Leontiev e Luria, concentravam-se em demonstrar a origem social e mediata dos processos psicológicos superiores.

Esta relação mediata explicita que os processos presentes no recém-nascido, herdados de sua condição biológica, não lhe capacitam às ações que lhes são impostas, nem mesmo aquelas ligadas à sobrevivência orgânica do ser. O aspecto instrumental presente no processo de apropriação, indica-nos a relação indireta do homem com a natureza, mediada por instrumentos, produzidos e aperfeiçoados nas relações humanas. (Luria, 1992). À luz da Teoria Histórico-Cultural, estabelece-se uma clara diferenciação, porém não restritiva quanto às possibilidades de ações das crianças, entre o professor, alguém que domina um saber, um conhecimento sistematizado e tem condições de transmiti-los a muitos, num processo multiplicativo e a criança, que se apropria do saber que lhe é transmitido de forma sistematizada e estruturada.

Vigotski (2004) compreende a relevância das conquistas biológicas na filogênese, considerando este aspecto orgânico como um substrato material que comporta a edificação das funções psicológicas superiores, funções estas que se desenvolvem pelo processo de apropriação. Ativo e contínuo, esse processo permite a individuação do sujeito por meio de uma gama de experiências e conhecimentos vivenciados na interpessoalidade do meio social. Esta troca (individuação/interpessoalidade), só é possível pela criação e utilização cultural de instrumentos, signos e linguagem que desempenham a função de mediação entre a apropriação do indivíduo e o complexo intelectual, de significados e valores do mundo da cultura.

Meira (2007), afirma que a Psicologia Histórico-Cultural tratou a relação entre o indivíduo e a sociedade de uma maneira diferente da toda a tradição psicológica, ao demonstrar o caráter mediador e sócio-histórico dos processos psicológicos. Este segundo caráter expressa-se pelos processos de objetivação e apropriação, produzidos

no seio da atividade social dos indivíduos, atividades que também realizam a formação da consciência e capacidades humanas. Porém, essas atividades não se realizam diretamente, mas de modo indireto pelo uso de instrumentos materiais e psicológicos.

Os estudos realizados com a equipe técnica de supervisoras da Secretaria de Educação do Município de Araraquara durante o ano de 2013, voltaram-se para a compreensão desses princípios e da perspectiva de materialidade do psiquismo em sua acepção real e concreta. Destacamos a partir dela, a especificidade das instituições educativas escolares quanto à transmissão de conhecimentos, ideias, valores, atitudes, símbolos e demais aspectos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo. É também desta acepção que derivamos uma compreensão sobre as aprendizagens das crianças. As aprendizagens não resultam de interações espontâneas ou sincréticas entre o sujeito e os conceitos e/ou objetos, pois estes, embora postos na cultura não estão dados à aprendizagem das crianças de forma direta, não-mediatizada. Isso significa que a relação entre o ensino e o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças, passa necessariamente pelas aprendizagens que se realizam. Essas aprendizagens formais resultam do processo de apropriação intelectual de objetos, noções e conceitos que não são familiares às crianças em sua prática diária e por isso mesmo devem ser-lhes ensinadas.

Essa era a princípio, a base fundamental de compreensão da teoria Histórico-Cultural que pretendíamos construir com as leituras do grupo de estudo e também a compreensão dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Saviani (2007) destaca a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica e a utilização do marxismo:

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (Saviani, 2007, p. 420)

Na tentativa de concretizar a aproximação da equipe técnica da rede dos referenciais acima descritas, estudamos em 2013 as seguintes temáticas:

✓ Concepção de Educação segundo a Pedagogia Histórico-Crítica e a Filosofia Marxista: Duarte (2012), Saviani (2005, 2012);

✓ Concepção de Desenvolvimento e aprendizagem segundo à Psicologia Histórico-Cultural: Vigotski (2004), Van der Veer e Valsiner (2009);

✓ Concepção de Funções Psicológicas: Martins (2011);

✓ Periodização do Desenvolvimento e Práticas Educativas: Facci (2004), Silva (2013), Varotto (2013), Martins (2009), Arce e Baldan (2013);

✓ Análise de estudos e propostas curriculares das redes de Cascavel/PR.

O saldo desses encontros foi uma tomada de posição da equipe técnica da secretaria no sentido de acreditar que temos, nas contribuições dessas duas teorias, os pressupostos para as ações que precisariam ser realizadas na rede municipal fazendo frente à realidade que estava consolidada. Essas ações que foram se delineando no ano de 2014 em continuidade neste ano de 2015, constituem o Programa Cresça e Apareça.

Realizamos as seguintes atividades:

Ação 01: Mapeamento da realidade das escolas envolvidas (inventário de potencialidades da unidade escolar):

Esta ação se dá em parceria com o Programa PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência. As bolsistas do programa realizam um mapeamento do potencial das instituições em torno do que existe de: material pedagógico, acervo de biblioteca, acervo audio-visual, materialidade da proposta pedagógica da escola, espaços e brinquedos, etc. Esses dados são utilizados pelo grupo do Laboratório de Práticas em Educação Infantil, outra ação do programa.

Ação 02: Criação do LAPEI – Laboratório de Práticas em Educação Infantil:

O LAPEI reúne aproximadamente 18 educadores sendo: aproximadamente 08 educadores de pré-escola, três de creche, três de recreação (período integral), duas diretoras de instituições de educação infantil, seis supervisoras da secretaria municipal, duas docentes de ensino superior e uma bolsistas PIBID da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Sob a responsabilidade deste laboratório ficam as seguintes ações:

2.1. Estudo das principais obras dos autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica;

2.2. Levantamento e avaliação das práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil;

2.3. Desenvolvimento e elaboração de atividades a serem desenvolvidas com as crianças nas instituições educativa, tomando como pressuposto as contribuições das teorias acima descritas;

2.4. Desenvolver junto aos educadores de novas práticas orientadas pelo princípio da intencionalidade;

2.5. Produzir e distribuir um boletim mensal constituindo-se numa ferramenta de formação continuada dos professores da rede.

Ação 03: Elaboração e edição dos Boletins Cresça e Apareça:

Com circulação entre os 1.600 profissionais, agentes educacionais e professores da Educação Infantil, os boletins são uma publicação mensal composta por sessões contendo um texto teórico que revisa conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, seguido de outras que dão pequenas sugestões aos educadores, apresenta fotos dos trabalhos realizados na rede, ações específicas a serem desenvolvidas em cada modalidade de atendimento e indica os materiais que serão utilizados nas Atividades Essenciais, elaboradas pelo grupo do LAPEI. Estes boletins são objeto de leitura dos professores nos horários de HTPC;

Ação 04: Acompanhamento dos horários de HTPC nos CERs visando reforçar os princípios das teorias que dão sustentação à proposta;

O LAPEI realiza visitas aos CERs nos horários de HTPC e realiza a discussão de temas presentes no boletim Cresça e Apareça, esclarece dúvidas a respeito das atividades que são por ele elaboradas e realizadas pelos educadores na rede, reunindo também elementos que precisam ser adequados para o desenvolvimento do Programa. Nos horários de HTPC são lidos textos e livros da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, sugeridos pela coordenação do Programa. Esses horários totalizam seis horas semanais.

Ação 05: Elaboração e desenvolvimento das chamadas Atividades Essenciais:

Fruto de uma iniciativa inédita e portanto ainda em avaliação, realizamos durante o ano de 2014 com continuidade neste ano de 2015, a elaboração de sequência de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em toda a rede, visando dar um mínimo de intencionalidade ao trabalho educativo realizado com as crianças, bem como legitimar os conteúdos que comporão a proposta curricular da rede, finalidade última do Programa. Os educadores e técnicos que compõem o LAPEI elaboram essas Atividades dentro das áreas clássicas do conhecimento, considerando os conhecimentos que compõem o currículo da rede atualmente, mas ao mesmo tempo, acrescentando novos que consideramos pertinentes às necessidades de apropriação das crianças. A orientação é que essas atividades sejam lidas, debatidas e em seguida, realizadas com as crianças. A criação dessas Atividades, embora circunstancialmente possa sugerir uma fragmentação do trabalho dos educadores e ao mesmo tempo uma supressão de sua autonomia, tem na verdade sido utilizada como mais um instrumento de compreensão do referencial teórico, especialmente por evidenciar a natureza mediática dos processos de ensino-aprendizagem.

Ação 06: Grupo de Estudo sobre as contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica com o grupo de LAPEI;

Ação 07: Formação continuada de diretores, professores e agentes educacionais:

Realização de aproximadamente 10 encontros de formação com agentes educacionais e professores e seis encontros com os diretores dos Centros de Educação e Recreação no ano de 2014. Para o ano de 2015, estão previstas 15 formações continuadas ao longo do ano com a presença de professores de outras instituições de ensino superior, estudiosos das teorias que sustentam as ações do Programa para discussão dos seguintes temas:

- ✓ Formação dos processos básicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- ✓ O desenvolvimento da linguagem escrita;
- ✓ O desenvolvimento da linguagem oral nos três primeiros anos de vida;
- ✓ A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo;
- ✓ A imaginação e criação na criança;

- ✓ Jogos e Brincadeiras de Papéis sociais;
- ✓ Fundamentos do Materialismo histórico-dialético: da consciência comum à consciência filosófica.

Essas formações serão viabilizadas pelo projeto aprovado no edital de Ciências Humanas/CNPQ, "Aprendizagem versus ensino na educação infantil: falsa oposição ou caminho para a consolidação de uma didática pré-escolar?" que corresponde também a mais uma ação integrante do Programa.

Ação 08: Construção parcial da proposta curricular para a rede desde o atendimento de quatro meses até cinco anos e onze meses.

Temos construído alguns textos que comporão a proposta curricular da rede municipal de educação infantil, bem como a validação dos conteúdos e áreas de conhecimento que comporão à mesma, entretanto esta ação está prevista para os próximos anos, tempo em que se espera que os referenciais teórico-metodológicos da proposta estejam consolidados entre os educadores e técnicos que compõem a rede de educação infantil do município de Araraquara/SP.

Conclusão

Embora não tenhamos ainda um expressivo número de dados que avaliem formalmente as ações do Programa, temos entretanto, a avaliação realizada pelos próprios professores e agentes educacionais que, mesmo não sendo homogênea, indicam predominantemente, uma requalificação do seu trabalho, uma melhor organização das crianças durante a realização das atividades, uma conscientização de conteúdos e procedimentos metodológicos já utilizadas pelos educadores mas sem consciência plena dos objetivos e intenções ali propostas e de modo mais específico, uma real, mas ainda tímida mudança na concepção dos agentes educacionais que educam as crianças dos Berçários.

Essa tímida mudança observada entre os educadores que trabalham com as crianças menores de 03 anos já fora indicada por Martins (2009) ao afirmar que este seguimento educacional é sem dúvida o mais representativo da "pedagogia da espera", por acreditar que ainda não há nada a ser feito enquanto não crescem. No munícipio de Araraquara em particular, a função pedagógica desses educadores não está claramente

afirmada nos documentos reguladores de suas funções ou organização do trabalho a ser realizado com as crianças. Tal ausência tem sido frequentemente utilizada como argumento para a manutenção de uma rotina exclusiva de cuidados e a consolidação de uma concepção fragmentária que separa e hierarquiza cuidado e educação

Embora este seja um dos desafios maiores que acreditamos que o programa tem, os relatos e avaliações de alguns desses educadores indicam a compreensão pela primeira vez, do papel educativo fundamental que podem realizar, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas em construção nesta etapa do desenvolvimento. Os resultados obtidos até aqui nos indica a eficácia do Programa Cresça e Apareça bem como a necessidade de assegurar, em curto prazo, um maior domínio dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente para dar aos educadores uma autonomia política e pedagógica necessária à concretização de práticas comprometidas com a formação humana das crianças.

Em que pese os objetivos específicos do Programa Cresça e Apareça, ele ainda constitua-se num instrumento reflexivo de nossas ações de docência na Universidade, possibilitando uma correlação, nem sempre alcançada, porém sempre desejada, entre ensino, pesquisa e extensão, como mediadora da formação acadêmica e profissional dos alunos que formamos no curso de Pedagogia.

Cunha (2001) lembra-nos que uma sóbria compreensão das estruturas de poder que definem as políticas públicas para as Universidades bem como para os níveis e espaços de escolarização nos quais os alunos dos cursos de Pedagogia e Psicologia atuarão, favorece e estimula-os a ocupar os espaços de crítica. Uma interligação essencial entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão favorece a reflexão rigorosa e apresentação de alternativas para as demandas ou problemas da comunidade escolar.

Essas considerações indicam-nos a necessidade premente de integração e intencionalidade necessárias ao trabalho docente de qualquer área do conhecimento e nível de escolaridade e extensiva, portanto à Psicologia da Educação, orientando-nos pelo princípio de que as contribuições teóricas desta área serão potencialmente úteis desde que não se proponha a orientar de forma direta a prática, mas de realizar um amplo movimento de reflexão do seu objeto, orientando-o por uma compreensão de que as relações humanas e de aprendizagem, produzidas e reproduzidas nos contextos

escolares, não são originárias de uma essência individual proclamada pela égide liberal, mas originam-se da essência social dos homens em suas manifestações concretas e históricas.

O propósito fundamental do programa Cresça e Apareça não se difere do propósito de outros tantos programas desenvolvidos em âmbito nacional ou por experiências mais localizadas, que se unificam pela necessidade premente de investirmos na formação acadêmica dos professores pois esta é, segundo Martins (2009) condição insubstituível para a educação das crianças, já que é pelo domínio dos conhecimentos científicos que o professor enriquece sua relação com as crianças

Referências

Arce, A. (2004) Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In N. Duarte (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade.* (pp. 145-168). Campinas: Autores Associados.

Baldan, M; Arce, A. (2003) Vamos brincar de Faz de Conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In A. Arce. (Org.) *Interações e brincadeiras na educação infantil* (pp. 93-112) Campinas: Alínea.

Barbosa, Eliza Maria. (2008) *Educar para o desenvolvimento*: críticas a esse modelo em consolidação na educação infantil. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Cunha, M. I. da. (2001). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In M. C. Marosini. (Org.) *Professor do ensino superior*: *identidade, docência e formação* (pp. 79-92). 2. ed. Brasília: Editora Plano.

Duarte, N.(2012). Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In D. Saviani; N. Duarte (Org.) *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escola*. (pp. 37-58). Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Facci, M. G. D. (2004). A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81. Recuperado em 20 abril, 2011, de http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf.

Larroca, P.(1999) *Psicologia na formação docente*. Campinas: Alínea.

Luria, A. R. (1992) *A construção da mente*. (Marcelo Brandão Cipolla, Trad). São Paulo: Ícone.

Martins, L. M. (2009). O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In A. Arce; L. M. Martins (Org). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. (pp. 93-122). Campinas: Alínea.

Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docência. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.

Meira, M. E. M. (2007) Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In M. E. M. Meira; M. G. D Facci (Orgs.)

Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.(pp. 27-62) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Miranda, M. G. de M.(2005) Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da sociabilidade. *Educação e Sociedade*, 26(91), 639- 651.

Moraes, M. C. M. de; Torriglia, P. L. (2003) Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: M. C. M. de Moraes (Org). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 45-60). Rio de janeiro: DP&A.

Rocha, E. A. C. (1999) *A pesquisa em educação infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Saviani, D. (2012) Marxismo, educação e pedagogia. In: D. Saviani; N. Duarte (Org.) *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escola*. (pp. 59-86) Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo)

Saviani, D. (2007). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2005) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. (9. ed.) Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

Silva, J. C. (2013) É Hora de Trocar a Fralda! Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com bebês na educação infantil. In: A. Arce (Org.) *Interações e brincadeiras na educação infantil*. (pp. 41-72). Campinas: Alínea.

Silva, J. C. (2008) *Práticas educativas*: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Silva, J. C; Hai, A. A. (2012) O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. *Perspectiva*, Florianópolis, 30(3), 1099-1123, set./dez. Recuperado 10 março, 2014, de https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1099/24687.

Sirota, R. (2001) Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 112, 07-31.

Van der Veer, R; Valsiner, J. (2009) Educação e desenvolvimento. In R. Van der Veer.; J. Valsiner. *Vygotsky: uma síntese*. (pp. 355-376) São Paulo: Edições Loyola.

Varotto, M. (2013) Vamos Explorar os Objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: A. Arce (Org.) *Interações e brincadeiras na educação infantil*. (pp. 73-92) Campinas: Alínea.

Vasconcellos, C. S. (2005) *Construção do conhecimento em sala de aula*. (18. ed.) (v.2) São Paulo: Libertad. (Cadernos Pedagógicos do Libertad)

Vigotski, L. S. (2004) *Psicologia pedagógica.* (Paulo Bezerra, Trad) (2.ed.) São Paulo: Martins Fontes.

ADOLESCENTES E O APRIMORAMENTO COGNITIVO FARMACOLÓGICO

Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro (Universidade de São Paulo)

RESUMO
O uso de medicamentos, por pessoas saudáveis, para melhorar o funcionamento do cérebro e aprimorar o desempenho cognitivo pode ser chamado de aprimoramento cognitivo farmacológico ou de doping intelectual. Vários medicamentos têm sido utilizados por universitários, empresários e profissionais da saúde com a finalidade de aumentar sua capacidade produtiva e cumprir prazos e metas. Como esta prática tem ganhado cada vez mais adeptos é necessário aprofundar o entendimento deste fenômeno, principalmente em relação a uma população vulnerável, como são os adolescentes, particularmente aqueles que estão em uma fase decisiva de suas vidas, como é o caso da seleção para o ensino superior. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa é analisar a percepção de alunos de um cursinho preparatório para o vestibular sobre o uso de medicamentos para melhorar o aproveitamento cognitivo. A mesma contou com a participação de 34 alunos de um cursinho da cidade de São Paulo- SP e foi realizada utilizando um questionário que teve como principais indagações o que esses alunos achavam do uso de medicamento que poderiam melhorar o aproveitamento nos estudos, se já tinham ouvido falar neste tipo de medicamento, se conheciam alguém que usava e se fariam uso dos mesmos. Entre os alunos pesquisados 70% afirmou que não tinham ouvido falar destes medicamentos e 75% afirmou que não conhecia qualquer usuário. No entanto, 54% associaram o medicamento a algo positivo e mais da metade (60%) informou que fariam uso do mesmo. Esses dados mostram o imaginário em torno deste tipo de medicamento e ainda aspirações de sucesso. Assim, conclui-se que é importante compreender a percepção dos jovens sobre este tema para que se possam orientar futuras intervenções.
Palavras-chave: Aluno; Cursinho preparatório para o vestibular; Medicalização.

Introdução

A escola, em todas as modalidades de ensino, tem a função de socializar os indivíduos, imprimindo cultura e valores morais, transmitir os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade e preparar as pessoas para trabalhar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Devido a esta grande importância todos os brasileiros entre 4 e 17 anos de idade devem estar matriculados na escola, seja na educação básica, no ensino fundamental ou no ensino médio.

O ensino médio, particularmente, com três anos de duração, tem a função de fechar um ciclo de conhecimento e de formação, sendo a última etapa da educação básica. Entre suas finalidades há a formação para o exercício da cidadania e o fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Este tornou-

se obrigatório somente em 2009, mas no decorrer dos anos acumulou desafios e contradições, sendo os principais desafios o acesso dos alunos, que ainda não é universal, a evasão que é muito grande, a falta de identidade (deve focar no acesso ao ensino superior ou na preparação técnica para o trabalho?) e a baixa qualidade do ensino, expressa nas avaliações.

Dentre as funções do ensino médio a mais valorizada pelos alunos e pelas instituições é a preparação para o acesso ao ensino superior. Este acesso se dá pelo vestibular que classifica apenas alguns, deixando de fora, em geral, os que tem um histórico de reprovações no ensino fundamental e médio, devido a um sistema escolar excludente. Andrade (2012), analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, afirma que o atraso escolar é uma das restrições de acesso de jovens brasileiros ao ensino superior, pois neste ano 21% dos jovens de 18 a 24 anos não tinha completado o ensino fundamental, 27% não completou o ensino médio, não configurando, portanto, população capacitada para o ingresso no ensino superior, e 33% concluíram o ensino médio, mas não ingressaram no ensino superior. A autora também analisou os dados dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010 identificando que, dentre os inscritos, apenas 46,3% configuravam demanda qualificada para ter acesso ao ensino superior, ou seja, alcançaram 400 pontos no exame. Ela sugere que para aumentar o acesso dos jovens ao ensino superior seria necessário, primeiramente, aumentar o número de concluintes qualificados no ensino médio.

Outros fatores também estão relacionados à reprovação nos exames de seleção para universidades, como o fato de que os jovens, no momento de busca pelo sucesso, tem suas expectativas em relação ao aproveitamento no exame aumentadas, por receio de não serem bem sucedidos neste processo, o que pode levar ao aumento de sintomas de ansiedade e estresse. Paggiaro e Calais (2009) encontraram manifestações de estresse em 67,7% dos alunos dos cursos pré-vestibulares pesquisados, sendo os sintomas mais mencionados: sensação de desgaste físico constante, cansaço constante, problemas com a memória, pensamento constante sobre um só assunto, dúvidas quanto a si próprio, sensação de incompetência, tensão muscular, entre outros. Rocha, Ribeiro, Pereira, Aveiro e Silva (2006) também encontraram indicativos de transtorno depressivo em estudantes do ensino médio de um colégio particular, com predomínio dos sintomas na

amostra feminina. Os autores também acreditam que os resultados sejam reflexo de um estado de angústia, medo e confusão, advindos da adolescência e da proximidade do exame vestibular.

O aumento das expectativas em relação à aprovação no exame, a elevação de sintomas de ansiedade e estresse, a sensação de que a escola pode não tê-los preparado bem o suficiente, o receio de ser reprovado e ter que dedicar mais um ano de sua vida à essa preparação para o exame, podem fazer com que jovens do ensino médio recorram a diferentes estratégias para aprimoramento cognitivo, entre elas o uso de medicamentos.

O uso de medicamentos por pessoas saudáveis para melhorar o funcionamento do cérebro e aprimorar o desempenho cognitivo pode ser chamado de aprimoramento cognitivo farmacológico ou doping intelectual. A discussão sobre este tema tem recebido espaço na mídia, pois se sabe que esta prática tem ganhado cada vez mais adeptos em todas as faixas etárias e classes sociais.

Um dos medicamentos mais utilizados no Brasil com esta finalidade é o Cloridrato de Metilfenidato, comercializado com o nome de Ritalina ou Concerta. Ele tem sido utilizado por universitários, empresários e profissionais da saúde com a finalidade de aumentar sua capacidade produtiva e cumprir prazos e metas. Este medicamento é prescrito para o tratamento da narcolepsia e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e fortalece a habilidade de concentração, especialmente em tarefas que não são interessantes ou quando a pessoa está cansada. Por isso, o Cloridrato de Metilfenidato funciona tão bem para estudantes em momento de provas escolares e de seleção para concursos e vestibulares, mas não melhoram as habilidades de aprendizagem mais amplas (Sroufe, 2012).

Atualmente o Brasil é o segundo maior consumidor de metilfenidato, ficando atrás apenas dos Estados Unidos. No Brasil a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), por meio do boletim de Fármacoepidemiologia (2012), analisou a prescrição e consumo de metilfenidato entre os anos de 2009 e 2011 e concluiu que o consumo mensal no triênio estudado aumentou 28,2% em crianças com idade entre 6 e 16 anos, e que esse consumo é variável de acordo com a época do ano, sendo maior no 2º semestre e menor nos meses de férias escolares (janeiro, julho e dezembro).

Estes dados nos mostram o quanto o aprimoramento cognitivo farmacológico já se inseriu em nossa sociedade. Mesmo a venda sem receita sendo ilegal no Brasil,

existem várias formas de acesso ao metilfenidato. A primeira delas seria através da prescrição médica, onde muitas vezes, a fim de conseguir a receita, o paciente chega até a forjar os sintomas do TDAH. A segunda forma seria o compartilhamento de medicamentos prescritos para outra pessoa (dado o número de crianças diagnosticadas atualmente com TDAH não é difícil ter alguém próximo fazendo uso do metilfenidato, um filho, um irmão, um primo, etc). A terceira forma seria o compartilhamento do medicamento por outros meios, como a oferta de um amigo ou de um professor. A quarta forma seria a compra ilegal, sem receita médica, que pode ser feita pela internet (é possível localizar com facilidade sites que vendem esse medicamento, no entanto eles não serão citados aqui para não fazer divulgação dos mesmos).

Como esta prática tem ganhado cada vez mais adeptos e o acesso a este medicamento é, de certa forma, facilitado, se faz necessário aprofundar o entendimento deste fenômeno, principalmente em relação a parcela de adolescentes que encontra-se em fase vulnerável e decisiva, preparando-se para a seleção de ingresso no ensino superior.

Nesse contexto, para seu desenvolvimento, a presente pesquisa partiu do seguinte *problema*: "qual a percepção dos estudantes do 3º ano do ensino médio sobre o uso de medicamentos para aprimoramento cognitivo?". Acredita-se que conhecer a percepção dos jovens sobre o doping intelectual pode viabilizar práticas preventivas em relação ao uso, por isso a pesquisa se torna *relevante* para os jovens, em virtude da importância do tema na atualidade e do espaço que ele tem ganhado no contexto social, e para a sociedade, pois buscará desmistificar a ideia de que os problemas cotidianos poder ser resolvidos com pílulas e que o cérebro humano sempre poderia atingir níveis cada vez mais altos.

No intento de investigar acerca desta questão, o *objetivo* desta pesquisa foi analisar a percepção de alunos de um cursinho preparatório para o vestibular sobre o uso de medicamentos para aprimoramento cognitivo. Para que o objetivo fosse atingido, foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, utilizando um instrumento que coletou informações sobre a percepção desses jovens sobre o aprimoramento cognitivo farmacológico.

Método

A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso com alunos de um cursinho preparatório para o vestibular oferecido nas dependências de uma universidade pública na cidade de São Paulo - SP. Foram incluídos no estudo alunos presentes em sala de aula no dia da aplicação e que concordaram em participar da pesquisa.

Foi utilizado um questionário respondido livremente pelos alunos, composto pelas seguintes perguntas: "O que você acha do uso de medicamentos para melhorar o aproveitamento nos estudos?"; "Você já ouviu falar em um tipo de medicamento que poderia melhorar o aproveitamento nos estudos?"; "Você conhece alguém que usa ou que já usou algum medicamento deste tipo?"; "Se houvesse um medicamento que melhorasse o aproveitamento nos estudos você usaria?". Além dessas questões solicitavam-se informações biológicas como idade e sexo.

Após a aplicação do instrumento foi feita a quantificação e análise, e para análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo, orientada por Bardin (2011).

Resultados

Participaram do estudo 34 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 24 do sexo feminino. A idade variou entre 16 e 67 anos, com predominância entre 17 e 19 anos e média de 20,9 anos.

A concepção sobre o poder de medicamentos que poderiam melhorar o aproveitamento nos estudos foi agrupada em três categorias, respostas positivas, respostas negativas e respostas indiferentes ou em branco. Mais da metade (54%) das respostas qualificaram o uso de medicamentos para aprimoramento cognitivo como algo positivo e que poderia ser usado por quem tem dificuldades para estudar, por quem trabalha e por quem tem que ser aprovado no vestibular. Para estes alunos, o consumo poderia ocorrer se fosse comprovada a eficácia do medicamento, se não houvessem efeitos colaterais e apenas esporadicamente. Na resposta de alguns alunos esta percepção positiva pode ser observada "*Acho ótimo e faço uso de um medicamento que possibilita mais atenção nas aulas, e na absorção dos conteúdos passados na escola, pois muitas vezes têm dificuldade de aprendizagem e concentração*" (SIC) (Sexo feminino, 17 anos), "*Não sendo prejudicial futuramente, acho uma excelente ideia*"

(SIC) (Sexo feminino, 23 anos), "*Acredito que possa ser um método válido, ainda mais para quem tem muitas dificuldades*" (SIC) (Sexo feminino, 18 anos).

Por outro lado, quase um terço (28%) associou o uso a algo negativo ou desnecessário, e que a dedicação do aluno seria mais eficaz. Uma das respostas ressaltou a importância do apoio da família e outra apontou que se deve melhorar o ensino na escola: "*Acho que não é de tamanha importância, pois se o aluno puder levar uma vida tranquila e saudável com apoio da família e com aprendizado escolar, poderá ter um bom rendimento*" (SIC) (Sexo feminino, 17 anos); "*Acredito não ser necessário, mas sim melhorar os métodos e condições de estudo dos alunos*" (SIC) (Sexo feminino, 19 anos). Por fim, quase um quinto (17%) das respostas foram classificadas como indiferentes ou não foram respondidas.

Quando questionados se já haviam ouvido falar destes medicamentos a grande maioria (70%) afirmou que não, e 75% afirmou que não conhecia qualquer usuário deste tipo de medicamento. No entanto, mais da metade (60%) informou que usaria. Esses dados evidenciam uma contradição no discurso dos alunos, pois 70% deles nunca ouviram falar neste tipo de medicamentos e 75% afirma que não conhece usuários, mas mais da metade (54%) considera o uso positivo e um contingente maior ainda (60%) afirma que usaria. Esses dados mostram o imaginário em torno deste tipo de medicamento e ainda aspirações de sucesso.

Discussões

Como citado anteriormente, o aprimoramento cognitivo farmacológico refere-se ao uso de medicamentos para manipular e melhorar as funções cerebrais. Esta prática está dentro de uma lógica maior: a medicalização social. Dá-se o nome de medicalização ao processo por meio do qual são deslocados para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos, que teriam origem social e política. A medicalização seria capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbio do sono e depressão). Dentro deste processo há outro, denominado medicamentalização, que seria o uso excessivo de medicamentos para alívio de dores cotidianas. Esses dois processos podem estar juntos ou não. Há casos em que ocorre somente a medicalização, sem uso de medicamentos, e em outros casos há uso desenfreado de medicamentos sem que haja

um diagnóstico médico. Os dois são preocupantes e atualmente estão muito difundidos na sociedade.

Welch, Schwartz e Woloshin (2008) relatam que a medicalização tem levado a uma epidemia de diagnósticos, que induz uma epidemia de tratamentos, beneficiando a indústria farmacêutica, hospitais e médicos. Por outro lado, a indústria farmacêutica alimenta o sonho da resolução de todos os problemas por meio de psicofármacos. Assim, segundo Guarido (2009), a produção dos remédios e seu uso não podem mais ser vistos somente no campo científico e da prática médica, pois atualmente apresentam-se como novos bens a consumir, atrelados à condição de produção de bem-estar, felicidade e autorrealização, ideais de nosso tempo contemporâneo.

Uma das práticas em que os medicamentos mais tem sido requisitados é no aprimoramento cognitivo. O interesse por estimulantes cognitivos começou a surgir no início dos anos 90, como uma espécie de obsessão pública por produtos que pudessem aumentar artificialmente a inteligência proporcionando um cérebro reforçado, que pensasse rápido, se lembrasse mais depressa das coisas e com isso garantisse algumas vantagens competitivas. Isto se dá através do uso de drogas capazes de melhorar a memória de pessoas com idade avançada, com algum tipo de demência, hiperatividade ou déficit de atenção, e que está sendo reapropriado por não doentes (Totti, 2008).

Essa prática vem suscitando acirrados debates nos meios científico, político e ético. Uma das áreas que estuda esta questão é a neuroética. Neste campo do conhecimento, discutir este tema é importante primeiro porque a dificuldade de diferenciar saúde e doença mental faz com que seja difícil estabelecer quem precisaria ou não de intervenção. Em segundo lugar, intervenções no cérebro tem implicações éticas diferentes de intervenções em outros órgãos (Farah, Wolpe, 2004).

As principais preocupações em relação ao neuroaprimoramento farmacológico se referem a três grandes temas: segurança, liberdade de escolha e igualdade ao acesso. O tema da segurança diz respeito às consequências individuais dessa prática e envolve os métodos e tempos de exposição para avaliação dos efeitos colaterais, a ponderação entre riscos e benefícios e os efeitos da medicação em um órgão pouco conhecido como o cérebro. Já o segundo e o terceiro temas estão relacionados à repercussão social do aprimoramento cognitivo farmacológico (Barros, 2009).

Sobre a liberdade de escolha há a contrapartida da coação. Farah (2002) acrescenta que, além da coerção direta, existe o risco de uma coerção indireta pois é difícil preservar o direito de não usar o medicamento em uma sociedade competitiva como a sociedade ocidental. Com isso, a difusão do aprimoramento cognitivo poderia aumentar os níveis de exigência, deixando em desvantagem as pessoas que não fizessem uso desse método. Outro risco seria o uso dos medicamentos por adolescentes e adultos para praticar atividades triviais ou mesmo em atividades como jogos, ou seja, não haveria como garantir o uso adequado do fármaco. Já em relação ao acesso, possivelmente ele não estaria disponível para todos, o que intensificaria a desigualdade social. Teixeira resume essas ideias:

> Se o aperfeiçoamento artificial das capacidades cognitivas se espalhar, as pessoas poderão vir a ser pressionadas para usar drogas aperfeiçoadoras. A pressão poderá ser explícita – por empregadores interessados em mais produtividade, por exemplo; ou mais sutil: se seu colega de classe usa estimuladores das funções cognitivas e você não, quem vai obter melhores notas e, possivelmente, encontrar as melhores posições disponíveis no mercado de trabalho? Por outro lado, pais desejosos de ver alto desempenho em seus filhos menores terão motivo e oportunidade para dar a eles drogas aperfeiçoadoras. Mais: em uma sociedade tão desigual, também o acesso a essas drogas poderá ser desigual. (2007, p. 501).

Por outro lado há autores que defendem a prática do neuroaprimoramento, como Greely et al. (2008) , e que acreditam que ela pode ser segura. Para isso propõem medidas como uma política de saúde formada por uma variada fonte de recursos científicos, profissionais, educacionais e sociais, somados à legislação. As sugestões incluem quatro mecanismos: O primeiro seria um programa de pesquisa sobre o uso e os impactos das drogas para aprimoramento cognitivo de indivíduos saudáveis, que produziria informações de qualidade sobre os riscos e benefícios do uso dos fármacos; O segundo mecanismo seria a participação de organizações profissionais para formular guias para que estes saibam como lidar com essa prática, para melhor encaminhar o uso dos fármacos por pessoas saudáveis. O terceiro mecanismo sugere que sejam divulgadas as informações sobre os riscos e benefícios, bem como as alternativas para o aprimoramento cognitivo farmacológico. Por fim, há a recomendação de que haja uma ação legislativa cuidadosa e limitada para tornar o método do neuroaprimoramento farmacológico um caminho útil.

Como já citado, um dos medicamentos mais utilizados com a finalidade de melhorar o funcionamento do cérebro é o cloridrato de metilfenidato, vendido no Brasil com os nomes de Ritalina e Concerta. Este medicamento é prescrito para o tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e para a narcolepsia, mas também tem sido usado para potencializar performances escolares e laborais. Esse uso não terapêutico do metilfenidato na atualidade se faz, em grande parte, por universitários, empresários e profissionais da área de saúde.

Foi constatado o uso deste medicamento entre universitários, com uma prevalência variando de 1,9% dos sujeitos pesquisados em Portugal (Graça, 2013), a 24,5% nos Estados Unidos (Teter, 2006). No Brasil, a prevalência foi de 8,6% (Cruz et al, 2011). Já entre cientistas de 60 países o uso chegou a 20% (Greely et al, 2008). Como esta prática tem ganhado adeptos no meio universitário, hipotetisa-se que entre alunos do ensino médio ela também já esteja se difundindo. Neste sentido, considerando que uma percepção positiva sobre os medicamentos aprimoradores cognitivos pode levar a seu uso posterior, se fez necessário analisar a percepção de adolescentes sobre o tema.

Os resultados apresentados nesta pesquisa mostram que parte dos jovens (40%) tem uma percepção positiva sobre o uso de medicamentos que poderiam melhorar o aproveitamento cognitivo, relatando que *"se os medicamentos não forem prejudiciais à saúde, (...)"*, poderiam fazer uso. Esses alunos afirmaram que os medicamentos poderiam tirar o sono e aumentar a concentração, com isso ajudariam a superar as dificuldades. Há nesses jovens a crença que o medicamento facilitaria os estudos e assim melhoraria o desempenho escolar.

Pesquisas confirmam essa crença favorável ao uso de aprimoradores cognitivos farmacológicos para conseguir realizar atividades cotidianas. Urrego e colaboradores (2008), por exemplo, identificaram que estudantes universitários utilizam estes medicamentos devido ao grande número de atividades acadêmicas. Corroborando esses resultados está a pesquisa de Barros (2009) com estudantes universitários brasileiros, que buscou investigar a representação social dos mesmos sobre o aprimoramento cognitivo com o uso do metilfenidato. A maioria dos estudantes entrevistados não tinha conhecimento sobre o uso desse medicamento para facilitar o estudo, mas acreditam que entre os motivos que levam uma pessoa a fazer uso dele estão a pressão social para

melhorar o desempenho, ter um comportamento sobre-humano e uma postura competitiva, tanto com os outros como consigo mesmo. Segundo os alunos seria importante ter uma excelente performance, pois esta seria o principal meio de inserção no grupo.

Uma percepção positiva acerca do aprimoramento cognitivo farmacológico pode estar dentro de uma lógica cultural do sucesso a qualquer custo, onde elevados níveis de produtividade em curto prazo, com baixo investimento e alta qualidade, são imprescindíveis. "A produção do ideal de ser protagonista em cenários de sucesso está articulada ao discurso de que tudo depende, exclusivamente, da força de vontade do sujeito" (Brant, Carvalho, 2012, p.624). Ou seja, a aprovação no vestibular depende apenas do esforço individual do aluno.

Por outro lado, essa pressão social que nos é imposta para atingir o sucesso pode nos fazer adoecer. Quando temos um conjunto de comportamentos esperados para uma pessoa, estabelecendo o que se entende por normal e saudável, temos, inevitavelmente, em contrapartida, pessoas que não vão responder ao que é estabelecido. Em relação ao contexto educacional, ser normal é ser atento, ter sempre um bom rendimento e no final do ensino médio ser aprovado no vestibular. Quando isso não acontece é porque há alguma coisa errada no cérebro desta criança ou adolescente. Assim, como as causas do insucesso estariam na criança, a "cura" para este insucesso também estaria. Desta forma, seria necessária apenas a administração do medicamento correto para que tudo volte a funcionar adequadamente, pois o que está ruim precisa ficar bom e que está bom sempre pode melhorar.

Este fato é preocupante, visto que nos Estados Unidos já vem sendo prescrito metilfenidato para estudantes pobres melhorarem suas notas. Os médicos que estão fazendo esta prescrição alegam que custa caro modificar o ambiente da criança, por isso deve-se modificar a criança com as pílulas. Neste país, os estudantes ricos abusam de estimulantes para elevar suas notas e nas famílias de baixa renda o abuso é deste medicamento que viria dar uma resposta às famílias que buscariam um aproveitamento escolar melhor dos seus filhos (Schwarz, 2012).

Por outro lado, na presente pesquisa, alguns alunos elaboraram uma crítica ao uso desenfreado de medicamentos: *"Acho errado, pois o uso de medicamentos prejudica a saúde, podendo acarretar problemas mais graves que o esperado"; "Não*

acho necessário o uso de medicamentos para melhorar o aproveitamento nos estudos, pois pode haver efeitos colaterais e dependendo de tais efeitos pode ser pior". Neste contexto, considera-se benéfico o fato de alguns alunos manifestarem uma percepção crítica sobre a medicamentalização social.

Para a realidade social brasileira o exame vestibular tem tanta importância que as provas de vestibulares determinam, inclusive, a organização curricular do ensino médio. Os jovens, tanto das escolas públicas quanto das privadas, também tem atribuído grande importância ao ingresso na educação superior. Sparta e Gomes (2005) identificaram que esta seria a opção da maioria dos jovens pesquisados, em comparação com outras opções como fazer curso pré-vestibular, curso profissionalizante ou ingressar no mercado de trabalho.

No entanto, a aprovação no vestibular não depende somente do esforço individual do aluno, ao contrário do que muitos acreditam. A aprendizagem é fruto das relações que se estabelecem na escola, dos métodos educacionais e das condições materiais que são oferecidas aos alunos. O ensino médio no Brasil ainda não é universal, não abrange todos os jovens e a qualidade do ensino que é oferecido aos que estão nele inseridos ainda não possui a qualidade que seria desejável. O momento do exame vestibular também coincide com um turbulento período da vida, a adolescência, onde a tomada de decisão a respeito do futuro pode gerar ansiedade. A grande importância dada a este exame, junto com os sentimentos advindos da adolescência, faz com que este momento da vida receba grande investimento emocional, o que pode gerar várias consequências. Uma das consequências seria o uso de medicamentos para auxiliar o funcionamento de um cérebro normal, mas que estaria encontrando dificuldade para atingir os objetivos propostos. Por isso é preciso entender o uso desses medicamentos além da questão individual, inserindo-o no contexto social.

Neste sentido, segundo Itaborahy (2009), o debate sobre o uso de medicamentos para fins de aprimoramento não está desconectado da atual prática de prescrição médica, nem dos mecanismos da indústria farmacêutica em investir em propagandas que vendem sucesso, ou do investimento em pesquisas que indicam quase sempre a ampliação de critérios diagnósticos, sempre aumentando seu público em potencial e seu "uso médico". No entanto, é preciso ter em mente que há outras formas de melhorar a performance cognitiva que não seja por meio de medicamentos, como exercícios físicos,

alimentação saudável, sono regular, leituras e exercícios, que seriam alternativas que exigem mais esforço, mas são menos invasivas.

Considerando que nossa sociedade credita grande valor ao sucesso e bom desempenho pessoal, mas considerando também que o ensino médio brasileiro está passando por uma crise, o que tem mostrado a cada ano sua ineficiência, imaginamos que os adolescentes tem se sentido, com frequência, fracassados e frustrados, e esses sentimentos podem levá-los a buscar alternativas para atingir seus objetivos (sendo um deles a aprovação no vestibular). Mas nem todas as alternativas são benéficas, como por exemplo, o uso de aprimoradores cognitivos farmacológicos. Neste sentido hipotetisa-se que os adolescentes, influenciados pelo discurso de que "vale tudo para alcançar o sucesso no vestibular", podem estar vulneráveis a esta prática. Por isso se faz necessário continuar analisando o tema, para que se possa pensar, posteriormente, em melhores alternativas de prevenção.

Conclusões

Nesta pesquisa buscou-se investigar a percepção de alunos de um cursinho preparatório para o vestibular sobre medicamentos que poderiam melhorar o aproveitamento nos estudos. Com a análise das respostas percebeu-se que a maioria dos alunos abordados considera positivo o uso destes medicamentos e, se tivessem a oportunidade, fariam uso dos mesmos.

A presente pesquisa mostrou-se importante tendo em vista que análises relacionadas à medicalização no ensino médio não são frequentes, sendo necessária a realização de novos estudos para entender melhor o que esses jovens pensam sobre o assunto, para que possam se realizar ações preventivas.

Por fim, considera-se que conhecer a percepção desses jovens sobre esta temática irá possibilitar discussões aprofundadas sobre a mesma, o que pode contribuir com o avanço da ciência. Considera-se também que o estudo teve suas limitações como o fato de analisar apenas uma turma. Coloca-se como recomendação o aprofundamento deste com um número maior de alunos, bem como em outros contextos educacionais.

Referências

Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2012). *Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC*. Ano 2, n. 2, p.1-14, jul./dez 2012. Recuperado em 09 de setembro de 2013 de http://www.anvisa.gov.br/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_1_2012_modificado.pdf

Andrade, C. Y (2012). Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior*. Campinas: UNICAMP. Recuperado em 09 de setembro de 2013 de http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70.

Barros, D. B. (2009). *Aprimoramento cognitivo farmacológico: grupos focais com universitários*. Dissertação de mestrado. Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Brant, L.C. & Carvalho, T.R.F. (2012). Methylphenidate: medication as a "gadget" of contemporary life. *Interface - Comunic., Saude, Educ*., 16 (42), 623-36.

Cruz, T. C. S. C. (2011). Uso não-prescrito de metilfenidato entre estudantes de medicina da Universidade Federal da Bahia. *Gaz. méd. Bahia*, 81 (1), 3-6

Farah, M. J. (2002). Emerging ethical issues in neuroscience. *Nature Neuroscience*, 5 (11), 1123-1129.

Farah, M. J. & Wolpe, P. R. (2004). Monitoring and Manipulating Brain Function: New Neuroscience Technologies and Their Ethical Implications. *Hastings Center Report*, 34 (3), 35-45.

Graça, C. S. G. (2013). *Consumo de estimulantes cerebrais nos estudantes de Medicina da Universidade da Beira Interior*. Ciências da Saúde, Universidade da Beira Interior.

Greely, H. et al. (2008). Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy. *Nature*, 456, 702-705.

Guarido, R. (2009). O sujeito refém do orgânico. *Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito.* Ano 7 col. LEPSI IP/FE-USP.

Itaborahy, C. (2009). *A Ritalina no Brasil: uma década de produção, divulgação e consumo*. Dissertação de mestrado. Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Paggiaro, P. B. S. & Calais, S. L. (2009). Estresse e escolha profissional: um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. *Contextos clínicos*, 2 (2), 97-105.

RITALINA®. Bula. *Novartis Biociências S/A.* (Disponível em: www.bulas.med.br/index acesso em 05-11-2014)

Rocha, T. H. R., Ribeiro, J. E. C., Pereira, G. A. Aveiro, C. C. & Silva, L. C. A. (2006). Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular. *Psico-USF*, 11 (1), 95-102.

Schwarz, A. (2012). Estudantes pobres nos EUA tentam melhorar notas com remédio para déficit de atenção. *The New York Times.* Tradução Clara Allain. Recuperado em 24 de fev. de 2013 de http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1166678-estudantes-pobres-nos-eua-tentam-melhorar-notas-com-remedio-para-deficit-de-atencao.shtml

Silva, I. M., Catrib, A. M. F., Matos, V. C. & Gondim, A. P. S. (2011). Automedicação na adolescência: um desafio para a educação em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(Supl. 1),1651-1660.

Sparta, M. & Gomes, W. B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista brasileira de orientação profissional*, 6 (2), 45-53.

Sroufe, A. (2012). A ritalina não deu certo. *The New York Times*. Tradução Roosevelt R. Starling. Recuperado em 24 de fevereiro de 2013 de http://medicalizacao.org.br/a-ritalina-nao-deu-certo/ Acesso em: 24 de fev. de 2013.

Teixeira, M. (2007). Notícia preliminar sobre uma tendência contemporânea: o "aperfeiçoamento cognitivo" do ponto de vista da pesquisa em neurociências. *Revista Latino-americana de psicopatologia fundamental*, 10 (3).

Teter, C. J., McCabe, S. E., LaGrange, K., Cranford, J. A. & Boyd, C. J. (2006). Illicit Use of Specific Prescription Stimulants Among College Students: Prevalence, Motives, and Routes of Administration. *Pharmacotherapy*, 26(10), 1501–1510.

Totti, B. C. (2008). Notas preliminares sobre as drogas da inteligência. VII ESOCITE. Rio de Janeiro.

Urrego, M. A. et al (2008). Consumo de anfetaminas, para mejorar rendimiento académico, en estudiantes de la Universidad de Manizales. *Arch. Med*, 9(1), 43-57.

Welch, G., Schwartz, L. & Woloshin, S. (2007). O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *The New York Times*. Tradução Daniel de Menezes Pereira. Disponível em: http://www.cremesp.com.br/?siteAcao=Jornal&id=954 Acesso em: 24 de fev. de 2013.

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DE UM CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR SOBRE AS FUNÇÕES DO ENSINO MÉDIO

Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro (Universidade de São Paulo)

RESUMO

O ensino médio é a etapa de ensino situada entre o ensino fundamental e o ensino superior, e tem duração mínima de três anos. Este tornou-se obrigatório somente em 2009, mas no decorrer dos anos acumulou desafios e contradições, sendo os principais o acesso dos alunos, que ainda não é universal, a evasão que é muito grande e a baixa qualidade do ensino expressa nas avaliações. Neste contexto a presente pesquisa objetiva analisar a percepção de alunos de um cursinho preparatório para o vestibular sobre a importância de a escola os preparar para os objetivos do ensino médio preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), e contou com a participação de 34 alunos de um cursinho da cidade de São Paulo- SP. Quando questionados sobre a importância de a escola os preparar para os objetivos do ensino médio preconizados pela LDB, 97% dos alunos considerou importante ou muito importante que a escola possa prepará-los para prosseguir nos estudos, sendo este o aspecto com maior percentual de atribuição de importância, seguido por aprimorar como pessoa humana (91%), compreender fundamentos científico-tecnológicos (76%), preparar para o trabalho (73%). Quando os alunos foram questionados sobre como a escola os preparou para estes aspectos, o ponto que os alunos se sentiram menos preparados foi para o trabalho (85%), seguido de compreender os fundamentos científico-tecnológicos (82%), prosseguir nos estudos (64%), aprimorar como pessoa humana (56%). Conclui-se que segundo a percepção destes alunos, a escola brasileira de ensino médio não tem conseguido cumprir os objetivos para ela propostos pela LDB.

Palavras-chave: Aluno; Cursinho preparatório para o vestibular; Funções do ensino médio.

Introdução

A escola, em todas as modalidades de ensino, tem a função de socializar os indivíduos, imprimindo cultura e valores morais, transmitir os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade e preparar as pessoas para trabalhar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade. Devido a esta grande importância todos os brasileiros entre 4 e 17 anos de idade devem estar matriculados na escola, seja na educação básica, no ensino fundamental ou no ensino médio.

O ensino médio, particularmente, com três anos de duração, tem a função de fechar um ciclo de conhecimento e de formação, sendo a última etapa da educação

básica. Durante muito tempo no Brasil cursar este segmento foi privilégio de poucos. A garantia do ensino médio para toda população só ocorre em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que estende a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica à população na faixa etária dos 4 aos 17 anos, e assegura sua oferta para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa obrigatoriedade parte do princípio de que 12 anos de estudo completos, são o mínimo necessário para a formação do cidadão, para que ele possa viver com dignidade e contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar dos todos os brasileiros.

Atualmente o ensino médio, assim como as outras etapas da escolarização, é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e foi estruturado para cumprir as seguintes finalidades (Art. 35):

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Mesmo o ensino médio sendo tão importante, são poucos os pesquisadores dedicados a esta modalidade de ensino. Torres e colaboradores (2013) citam, por exemplo, que em importantes reuniões de pesquisadores em educação não existem grupos de trabalho especificamente voltados para o tema do Ensino Médio, o que contrasta com a presença de grupos dedicados aos níveis Infantil, Fundamental e Superior. No entanto, mesmo com essa lacuna, a maior parte dos especialistas que investiga esse nível de ensino parece convergir para o argumento de que o mesmo encontra-se em crise. Essa crise se manifesta nos baixíssimos níveis de desempenho escolar, sobretudo da escola pública, detectados recorrentemente nos diferentes levantamentos existentes (Saeb, Enem, Saresp, etc.), bem como pela estagnação da evolução dos níveis de cobertura.

Atualmente quatro formas configuram o oferecimento de Ensino Médio no país: a Regular ou Propedêutica, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Moraes e colaboradores (2013), as

matrículas nesta modalidade de ensino estão assim distribuídas: os melhores posicionados na hierarquia socioeconômica estão na escola privada regular, cujo fim é aprovar seus alunos nos cursos mais bem reconhecidos das universidades públicas. Outro grupo, muito pequeno, está no ensino integrado na rede federal de Ensino Profissional e Tecnológico, voltado ao prosseguimento de estudos e à atuação em atividades complexas de nível médio. Um terceiro grupo, também pequeno, está no Ensino Médio Integrado estadual, em condições de funcionamento inferiores à da rede federal. O quarto grupo, grande maioria de jovens e de adultos pobres, está nas redes estaduais no Ensino Médio propedêutico (regular ou na modalidade EJA), que nem reproduz o academicismo da escola privada nem proporciona profissionalização. O quinto grupo (ou não grupo) é composto por milhões de jovens e de adultos pobres não matriculados em rede alguma ou que tiveram que abandonar os estudos. Essas diferentes escolas resultam em distintas concepções e práticas de formação humana, exacerbando a desigualdade no atendimento ao que seria um direito igualitário de todos.

Essas informações confirmam que ao longo de sua história, o ensino médio oscilou entre uma finalidade voltada ora para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho. Essa polaridade influenciou na organização pedagógico-curricular do ensino médio ao longo da história, de modo a "oscilar entre um currículo 'enciclopédico', centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico, ou em um currículo 'pragmático', centrado no treinamento para uma atividade laboral" (Simões, Silva, 2013, p. 7)

Atualmente cada uma dessas finalidades tem mais ênfase que as outras a depender da instituição. Os colégios privados e destinados às elites ainda apostam na busca de condições de acesso ao ensino superior, enfatizando com isso apenas o elemento formativo. Para este público a formação para o mundo do trabalho pode ser adiada, já que a inserção deste jovem não será imediata, mas postergada para após a conclusão do ensino superior. No outro extremo estão as escolas técnicas que oferecem uma espécie de "treinamento" para o trabalho. Entre os dois extremos há um grande número de jovens em escolas que não aprofundam em nenhum desses segmentos.

A entrada no ensino superior se dá por meio de avaliação que pode ser o vestibular, exame realizado, em geral, pela própria instituição, ou o ENEM (Exame

Nacional do Ensino Médio) que é realizado pela União. Para a realidade social brasileira o exame vestibular tem grande importância, pois é através dele que se pode ter acesso ao ensino superior. As escolas de ensino médio tem dado tanta importância a este exame que as provas de vestibulares têm determinado a organização do ensino, o que está levando a uma aprendizagem dissociada da real necessidade dos estudantes, enfatizando o ensino através de "macetes" e dicas para melhor responder as questões do vestibular. Isso está levando também a um ensino médio completamente desvinculado do ensino fundamental e do ensino superior, sem auxiliar a preparação para a vida social, profissional e /ou universitária, mas apenas se preocupando com a preparação do jovem para o exame (D'Avila; Soares, 2003).

O vestibular, por outro lado, classifica apenas alguns, deixando de fora os que tem um histórico de reprovações no ensino fundamental e médio, devido a um sistema escolar excludente. Andrade (2012), analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, afirma que o atraso escolar é uma das restrições de acesso de jovens brasileiros ao ensino superior, pois neste ano 21% dos jovens de 18 a 24 anos não tinha completado o ensino fundamental, 27% não completou o ensino médio, não configurando, portanto, população capacitada para o ingresso no ensino superior, e 33% concluíram o ensino médio, mas não ingressaram no ensino superior. A autora também analisou os dados dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010 identificando que, dentre os inscritos, apenas 46,3% configuravam demanda qualificada para ter acesso ao ensino superior, ou seja, alcançaram 400 pontos no exame. Ela sugere que para aumentar o acesso dos jovens ao ensino superior seria necessário, primeiramente, aumentar o número de concluintes qualificados no ensino médio.

Outros fatores também estão relacionados à reprovação nos exames de seleção para universidades, como o fato de que os jovens, no momento de busca pelo sucesso, tem suas expectativas em relação ao aproveitamento no exame aumentadas, por receio de não serem bem sucedidos neste processo, o que pode levar ao aumento de sintomas de ansiedade e estresse. Paggiaro e Calais (2009) encontraram manifestações de estresse em 67,7% dos alunos de cursos pré-vestibulares pesquisados, sendo os sintomas mais mencionados: sensação de desgaste físico constante, cansaço constante, problemas com a memória, pensamento constante sobre um só assunto, dúvidas quanto a si próprio,

sensação de incompetência, tensão muscular, entre outros. Rocha, Ribeiro, Pereira, Aveiro e Silva (2006) também encontraram indicativos de transtorno depressivo em estudantes do ensino médio de um colégio particular, com predomínio dos sintomas na amostra feminina. Os autores também acreditam que os resultados sejam reflexos de um estado de angústia, medo e confusão, advindos da adolescência e da proximidade do exame vestibular.

Além desses fatores, o futuro desses jovens também está associado a fatores econômicos e sociais. Pesquisa feita por Oliveira, Pinto e Souza (2003), analisando a perspectiva de futuro de adolescentes de diferentes classes sociais mostrou que para aqueles que faziam parte do grupo mais privilegiado economicamente, o ensino superior seria uma extensão natural do ensino médio, o que traria como consequência o prolongamento da adolescência, o prolongamento da trajetória escolar e o adiamento da inserção no mundo do trabalho. Para estes jovens, o trabalho não é uma questão de urgência, mas algo onde se busca realização pessoal e financeira. Por outro lado, os jovens de renda mais baixa se mostraram indefinidos quanto à escolha de uma profissão, pois para eles a qualificação profissional foi vista como um meio de acesso a uma atividade remunerada, consoante ou não com suas preferências pessoais, e a universidade constitui uma meta que, embora valorizada, é vista como inalcançável.

Assim, o aumento das expectativas em relação à aprovação no exame vestibular, a elevação de sintomas de ansiedade e estresse, a sensação de que a escola pode não tê-los preparado bem o suficiente, o receio de ser reprovado e ter que dedicar mais um ano de sua vida à essa preparação para o exame, podem fazer com que jovens do ensino médio recorram a cursinhos pré-vestibulares para auxiliá-los nesta preparação ou para suprir sua má formação, independente da pretensão de cursar uma universidade.

Nesse contexto, a presente pesquisa objetiva analisar a percepção de alunos de um cursinho preparatório para o vestibular sobre a importância de a escola os preparar para os objetivos do ensino médio preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996). Para que o objetivo fosse atingido, foi realizada uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, utilizando um instrumento que coletou informações sobre a percepção desses jovens sobre o tema.

Método

A pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso com alunos de um cursinho preparatório para o vestibular oferecido nas dependências de uma universidade pública da cidade de São Paulo. Foram incluídos no estudo os alunos presentes em sala de aula no dia da aplicação e que concordaram em participar da pesquisa.

Foi utilizado um questionário respondido livremente pelos alunos, composto por questões relacionadas às características biológicas da amostra (sexo, idade); os projetos para o ano seguinte à participação no estudo (ingressar em um curso superior, ingressar em um curso técnico, ingressar em um cursinho preparatório para o vestibular, trabalhar, ainda não sabe); percepção sobre a importância de a escola preparar para as finalidades do ensino médio preconizadas pela LDB (Prosseguir nos estudos, Preparar para o trabalho, Aprimorar como pessoa humana, Compreender fundamentos científico-tecnológicos), com critérios variando entre nada importante, pouco importante, importante o suficiente e muito importante; percepção sobre como a escola os preparou para as estas finalidades preconizadas pela LDB; sua autoavaliação como estudante (bom, médio, ruim).

Resultados

Participaram do estudo 34 alunos, sendo 10 do sexo masculino e 24 do sexo feminino. A idade variou entre 16 e 67 anos, com predominância entre 17 e 19 anos e média de 20,9 anos. Sobre os projetos para o ano seguinte, 54% das respostas indicaram o ingresso no ensino superior, 28% o ingresso no mundo do trabalho, 13% o ingresso em um cursinho preparatório para o vestibular, 2% em um curso técnico, e 2% ainda não sabe o que fará. Esses dados nos indicam que a maior parte dos alunos deseja ingressar em um curso superior, mas como essa aspiração não é unânime cabe questionar qual seria o seu objetivo ao frequentar um cursinho preparatório para o vestibular.

Quando questionados sobre a importância de a escola os preparar para alguns aspectos da vida, os preconizados pela LDB (Brasil, 1996), como sendo os objetivos do ensino médio, foram obtidos os seguintes percentuais de respostas:

	Nada importante	Pouco importante	Importante o suficiente	Muito importante
Prosseguir nos estudos	3%	0%	9%	88%
Preparar para o trabalho	6%	17%	29%	44%
Aprimorar como pessoa humana	3%	6%	23%	68%
Compreender fundamentos científico-tecnológicos	12%	12%	29%	47%

Observa-se que 97% dos alunos considera importante ou muito importante que a escola possa prepará-los para prosseguir nos estudos. Este foi o aspecto com maior percentual de atribuição de importância, sendo seguido por aprimorar como pessoa humana (91%), compreender fundamentos científico-tecnológicos (76%), preparar para o trabalho (73%).

Quando os alunos foram questionados sobre como a escola os preparou para estes aspectos foram encontradas as seguintes proporções:

	Não preparou nada	Preparou pouco	Preparou o suficiente	Preparou muito
Prosseguir nos estudos	23%	41%	26%	9%
Preparar para o trabalho	26%	59%	15%	0%
Aprimorar como pessoa humana	15%	41%	38%	6%
Compreender fundamentos científico-tecnológicos	35%	47%	9%	9%

Essas respostas mostram que, para a maioria dos alunos, a escola não os preparou o suficiente para estes aspectos. O aspecto que os alunos se sentiram pouco ou nada preparados foi para o trabalho (85%), seguido de compreender os fundamentos científico-tecnológicos (82%), prosseguir nos estudos (64%), aprimorar como pessoa humana (56%). Ao que tudo indica, na percepção destes alunos, a escola brasileira de ensino médio não tem conseguido cumprir os objetivos para ela propostos pela LDB.

Sobre a autoavaliação como alunos, 30% se avaliaram como bons alunos, 60% como alunos médios e 10% como maus alunos.

Discussões

A diversidade e a transversalidade afetam a experiência juvenil contemporânea e incidem sobre a relação destes com a instituição escolar. Enquanto para alguns jovens estudantes a escola representa uma obrigação que os pais ou a sociedade impõem, para outros, estudar está diretamente relacionado à sua inserção no mercado de trabalho. Alguns valorizam a escola considerando os aprendizados que ela proporciona para a vida, e para outros o valor da escola está no fato de ser um lugar em que fazem amizades e se relacionam. A escola também pode ser um abrigo protetor em meio a territórios de moradia ameaçadores à própria vida. Para jovens de classe média, filhos de pais escolarizados, uma longa escolarização é algo esperado, enquanto para jovens das camadas populares, as experiências dos pais e de amigos nem sempre acenam para um futuro promissor a partir da escolarização, e muitas vezes, esta se configura num investimento de alto risco (Carrano, Damasceno e Tafakgi, 2013).

Isso pode ser percebido nos resultados apresentados nesta pesquisa onde 54% das respostas dos jovens indica o projeto de ingressar em um curso superior, mas um percentual semelhante, 46%, indica outra opção. Estes jovens também sinalizaram que prosseguir nos estudos seria a função mais importante da escola, mas apenas 35% afirmou que a escola o preparou muito ou o suficiente para isso. Por outro lado, o aspecto que os alunos mencionaram como sendo o menos importante foi a preparação para o trabalho, apenas 73% considerou importante ou muito importante, e estes mesmos jovens afirmaram que esta foi a finalidade para a qual a escola menos os preparou, com apenas 15% se sentindo preparados.

Esses dados são corroborados pela pesquisa de Charlot e Reis (2014) com jovens e adultos dos turnos vespertino e noturno, de uma escola de ensino médio, que mostrou que quando indagados sobre a prioridade de formação no ensino médio, na visão de 51% dos participantes da tarde e 46% da noite a prioridade deve ser formar para o ingresso no ensino superior, 38% dos estudantes do vespertino e 42% do noturno consideraram como prioridade formar para o mercado de trabalho, e 11% do vespertino e 12% do noturno consideraram o desenvolvimento do sujeito como ser humano e

cidadão. Entretanto, esses jovens e adultos consideram que aprenderam pouco na escola, o que pode os impedir de realizar o projeto de ingressar na universidade, projeto este mais presente entre os alunos do turno vespertino.

Neste mesmo sentido a pesquisa de Brito, Aguiar e Tenório (2012) mostrou que entre os alunos que ao final do ensino médio pretendiam apenas estudar, a escolha do curso superior recaiu no que os autores chamam de cursos clássicos (direito, medicina, engenharia), e entre os que desejavam estudar e trabalhar foi verificada a preferência por cursos não clássicos, que são oferecidos geralmente no turno noturno. A variável reprovação também interferiu na escolha do curso, pois os alunos com reprovação apresentaram uma maior tendência a escolher os cursos não clássicos, enquanto os alunos sem reprovação optaram pelos cursos clássicos.

A pesquisa de Sparta e Gomes (2005) também confirma que o jovem tem atribuído grande importância ao ingresso na educação superior, seja o jovem de escola pública ou privada. Os autores identificaram que esta seria a opção da maioria dos jovens pesquisados, em comparação com outras opções como fazer curso pré-vestibular, curso profissionalizante ou ingressar no mercado de trabalho. Um fato relevante na pesquisa foi que a escolaridade parental é uma variável de influência sobre a escolha dos jovens, visto que filhos de mães e pais com ensino superior foram os que mais escolheram a alternativa vestibular, filhos de mães e pais com ensino médio foram os que mais escolheram curso pré-vestibular, filhos de mães e pais com ensino fundamental foram os que mais escolheram curso profissionalizante e ingresso no mercado de trabalho.

Como já citado, as escolas de ensino médio tem dado grande ênfase à preparação para o ingresso no ensino superior, e consequentemente menos ênfase à preparação para o trabalho e para a cidadania. Assim, a formação para o mercado de trabalho tem sido feita apenas por meio do ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. Esta modalidade é ofertada por instituições federais, estaduais ou privadas em parceria com o Estado. Sua abrangência ainda é limitada devido ao alto custo, mas devido à qualidade do ensino pode-se considerar como uma boa alternativa para ingresso no mundo do trabalho (Pereira, Teixeira, 2008). Um dos problemas desta modalidade de ensino é que leva o adolescente a fazer uma escolha profissional muito jovem, com 13 ou 14 anos, e

se for feita uma escolha equivocada pode levar à evasão, a um custo para a escola e um desperdício de tempo do aluno (Trigueiro, Duarte, 2013).

O terceiro aspecto para o qual o ensino médio deve formar é para a cidadania. A escola deve aprimorar o educando como pessoa humana, formando-o eticamente e desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico. Ou seja, a escola deve buscar a omnilateralidade, que diz respeito à "formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas" (Moraes et al, 2013, p.34).

Esta formação humana integral é necessária porque na sociedade em que vivemos, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, pensar uma educação voltada para a emancipação passa, necessariamente, por tomar como objetivo uma formação voltada para a reflexão e para a crítica. Ela deve se pautar na capacidade de o indivíduo tornar-se autônomo intelectual e moralmente e de ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive (Simões, Silva, 2013). É importante pontuar que na presente pesquisa este foi o aspecto que os alunos consideraram que a escola os preparou melhor, com 44% dos alunos se sentindo muito preparados ou preparados o suficiente.

Neste sentido, as dificuldades enfrentadas pela escola para garantir o acesso e a permanência dos jovens e garantir que o ensino médio tenha uma identidade clara e que possa formá-los tanto para o ensino superior quanto para o trabalho e para a cidadania, tem se mostrado, particularmente, na queda de sua qualidade, apresentada em diversas avaliações e índices.

Alavarse e Gabrowski (2013) analisaram os dados do Saeb sobre o ensino médio desde 1995, e mostraram que os resultados dos alunos de escolas estaduais estão muito abaixo do nível adequado em matemática, e mesmo os alunos de escolas privadas, na média, não atingem esse patamar. Em língua portuguesa, os alunos de escolas estaduais ficam abaixo do valor adequado e os de escolas privadas um pouco acima.

Quando comparado com outros países esses dados são ainda mais preocupantes. Charlot e Reis (2014) citam informações da OECD (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que apontam que em 2010, 82% dos adultos de 25 a 34

anos dos países participantes da pesquisa tinha diploma do ensino médio (geral ou profissional) ou acima, enquanto no Brasil somente 53%. Já em relação ao diploma de ensino superior no Brasil, só 12% dos adultos de 25-34 anos possuíam, enquanto a média mundial é de 38%. Isso mostra que em muitos países a conclusão do ensino médio é o nível normal de escolarização, e mais de um terço da população adulta jovem já conseguiu um diploma superior, enquanto o Brasil está em atraso em relação a esta aquisição.

Essas dificuldades enfrentadas pelas escolas foram percebidas também pelos alunos participantes desta pesquisa, que em sua maioria percebeu que a escola não está conseguindo cumprir os objetivos para ela propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Este pode ser um dos motivos que atualmente lava tantos jovens a buscar os cursinhos pré-vestibulares.

Com isso, conclui-se que a situação educacional dos jovens brasileiros é um misto de avanços, problemas, desigualdades e desafios. Os avanços se referem ao fato de que os jovens atualmente passam mais tempo na escola e têm maior escolaridade que os adultos, contudo, há desigualdades expressivas no acesso à educação e problemas com a qualidade do sistema educacional. Nos últimos anos tem se obtido sucesso na entrada dos alunos na escola, porém, à medida que os anos passam, há uma estagnação preocupante, especialmente na retenção dos estudantes nas séries finais do ensino fundamental, na inadequação idade-série do ensino médio e nas baixas taxas de sucesso no ensino médio.

Conclusões

Nesta pesquisa buscou-se investigar a percepção de alunos de um cursinho preparatório para o vestibular sobre a importância de a escola os preparar para os objetivos do ensino médio preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). Com a análise das respostas percebeu-se que para a maioria dos alunos abordados a escola brasileira de ensino médio não tem conseguido cumprir os objetivos para ela propostos.

A presente pesquisa mostrou-se importante tendo em vista que análises relacionadas ao ensino médio não são frequentes, sendo necessária a realização de novos estudos para entender melhor o que esses jovens pensam sobre o assunto.

Referências

Alavarse, O & Gabrowski, G. (2013). *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno VI: avaliação no ensino médio.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

Andrade, C. Y (2012). Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior*. Campinas: UNICAMP. Recuperado em 09 de setembro de 2013 de http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social.

Brito, R. A., Aguiar, W. J. Tenório, A. C. (2012). Escola, trabalho e ensino superior: o que orienta a trajetória acadêmica dos alunos do ensino médio? In *VI colóquio internacional "Educação e Contemporaneidade"*. São Cristovão – SE

Carrano, P., Damasceno, P. A. & Tafakgi, C. (2013). *A escola tem tudo o que precisamos. O Facebook tem tudo o que gostamos: estudo de caso sobre as redes sociais de internet numa escola pública de Ensino Médio*. Recuperado em: 5 de novembro de 2014 de http://www.emdialogo.uff.br/content/escola-tem-tudo-o-que-precisamos-o-facebook-tem-tudo-o-que-gostamos-estudo-de-caso-sobre

Charlot, B. & Reis, R. (2014). As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: Krawczyk, N. (Org.). *Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional.* São Paulo: Cortez.

D'avila, G. T. & Soares, D. H. P. (2003). Vestibular: fatores geradores de ansiedade na "cena da prova". *Revista brasileira de orientação profissional,* 4 (1/2), 105-116.

Emenda constitucional nº 59. (2009, 11 de novembro).

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Moraes, C. S., Moura, D. H., Zan, D. D. P. & Ribeiro, J. A. R. (2013). *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G. & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia da SBP,* 11(1) 16-27.

Paggiaro, P. B. S. & Calais, S. L. (2009). Estresse e escolha profissional: um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. *Contextos clínicos*, 2 (2), 97-105.

Pereira, E. W. & Teixeira, Z. A. (2008). Reexaminando a Educação Básica na LDB: o que permanece e o que muda. In Brzezinski, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez.

Rocha, T. H. R., Ribeiro, J. E. C., Pereira, G. A. Aveiro, C. C. & Silva, L. C. A. (2006). Sintomas depressivos em adolescentes de um colégio particular. *Psico-USF*, 11 (1), 95-102.

Simões, C. A. & Silva, M. R. (2013). *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

Sparta, M. & Gomes, W. B. (2005). Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista brasileira de orientação profissional,* 6 (2), 45-53.

Torres, H. G., França, D., Teixeira, J., Camelo, R. & Fusaro, E. (2013). *O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola.* São Paulo: Fundação Victor Civita.

Trigueiro, E. S. O & Duarte, M. L. C. (2013). A escolha profissional do jovem: seus desafios e possibilidades In *XI CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Uberlândia.

ATUAÇÃO DOS PSICÓLOGOS NA ESCOLA: O QUE PENSAM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA?

Erico Lopes Pinheiro de Paula, Universidade Federal do Triângulo Mineiro -UFTM
Helena de Ornellas Sivieiri-Pereira, Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM

RESUMO
A função e a atuação do psicólogo escolar/educacional é tema controverso desde as origens dessa especialidade profissional. A literatura acadêmica aponta que no início o referencial clínico baseado em testes psicométricos foi modelo predominante na prática dentro das escolas. Estudos apontam que o psicólogo escolar/educacional ainda é visto de maneira difusa, seja pela esperança de que traga soluções imediatistas ou pelo receio de que cerceie a autoridade do professor. É fato que o espaço e a identidade profissional encontram-se em intenso debate e os profissionais da educação básica são interlocutores privilegiados. Este trabalho apresenta resultado de investigação que objetivou identificar a visão de professores efetivos na rede pública de Uberaba (MG) sobre o psicólogo escolar. De um universo de 3690 professores, foram recolhidos 249 questionários, registradas 13 entrevistas e no levantamento foram revisados 58 artigos, publicados entre 2008 e 2012. Na análise de conteúdo temática, os discursos apreendidos apresentaram categorias que, com base na triangulação de métodos, mostraram-se coerentes com o levantamento da produção na área. No decorrer da investigação foi traçado o perfil docente, que revelou as seguintes características: feminino, larga experiência profissional, influenciado pelas tradições locais e com grande fixação nas unidades em que atua. Reconhecemos nos discursos que os professores foram unânimes em defender a necessidade de que o psicólogo faça parte da equipe escolar. Quando provocados a explicitarem essa importância referiram-se a "ampliação da visão", "esclarecimentos das coisas" e maior respaldo para as “coisas psicológicas”. Outra dimensão atribuída a essa função recai sobre a grande contribuição no enfrentamento dos problemas “de fora da escola”, da dor e da frustração em geral. Por fim, identificamos proposições nas quais a atuação psicológica é vista em sintonia com as modernas concepções de escuta clínica e análise institucional provenientes da academia.
Palavras-chave: educação básica, atuação do psicólogo, formação do educador

Introdução

A investigação aqui relatada tem inspiração em aspectos que influenciam diariamente o imaginário e as ações dos docentes, dedicados à educação básica no sistema público. No trabalho cotidiano de sala, no revezamento rotineiro entre funções pedagógicas e administrativas que exigem o cargo, o professor sente-se normalmente perplexo e ocasionalmente desmotivado. Desde o início, admitimos que no exercício profissional ocorre a constituição da personalidade, das competências, assim como dos valores que identificam e qualificam o sujeito – em relação dialética, também com a

categoria e o grupo institucional aos quais pertence. Nesse contexto, estão apontados os aspectos psicológicos, sociológicos e pedagógicos aqui tratados.

Esse texto registra os resultados de pesquisa realizada no município de Uberaba-MG (Paula, 2015). A investigação explorou as Representações Sociais (RS) veiculadas pelos professores na rede pública de educação básica, sobre as práticas profissionais do psicólogo no contexto escolar. A pesquisa caracterizou-se como básica e exploratória, de caráter quantitativo (questionários) e qualitativo (entrevistas). Para contextualizar o campo de análise assumido, produzimos os seguintes estudos preliminares: análise documental sobre o Projeto de Lei nº 3688/2000 (PLC 3688/2000), levantamento bibliográfico sobre origem e desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), levantamento bibliográfico sobre as pesquisas recentes em PEE, além de revisão bibliográfica também sobre formação de professores (Paula, 2014).

Por ausência de informações oficiais a respeito, como etapa propedêutica para o estudo, procuramos ilustrar o perfil dos docentes – identificando as características pessoais que se relacionam com seu histórico de vida e de formação. Propomos que a Teoria das Representações Sociais (TRS), articulada com a Análise de Conteúdo (AC) – por meio da triangulação de métodos –, oferece as condições necessárias para compreendermos alguns dos aspectos relacionados a identidade e profissionalidade dos professores. Na metodologia tomamos por base os trabalhos de S. Moscovici (1978, 2001) e D. Jodelet (2001), buscando compreender o que pensam os professores sobre o papel dos psicólogos no contexto escolar. Os dados foram registrados por meio de 249 questionários tabulados – analisados descritivamente – e de 13 entrevistas transcritas. A análise do material discursivo foi desenvolvida seguindo os procedimentos da AC, a partir da análise da enunciação com perfil temático (Bardin, 2011).

Definimos como objetivo geral a identificação do perfil docente e a identificação das RS de professores efetivos na rede pública (municipal e estadual) de Uberaba-MG, a respeito da atuação dos psicólogos em contexto escolar. Os objetivos específicos foram registrados como: revisar bibliografia acadêmica e produzir quadro sinóptico das categorias; caracterizar o perfil do profissional docente no município, por meio de instrumento quantitativo e análise descritiva; explorar e registrar as RS dos professores por meio de entrevistas; e analisar qualitativamente as RS em função do perfil docente e das categorias selecionadas.

Escolhemos o marco teórico das RS e os procedimentos da AC para tratamento dos dados recolhidos, como forma de produzir conhecimento confiável a respeito dos discursos que revelam dinâmicas subjetivas e interpessoais. Certificarmo-nos da legitimidade que têm nossas interpretações ao recorrermos à triangulação de métodos e meios de prova a partir dos resultados: levantamento bibliográfico (PEE e formação de professores), observações assistemáticas, questionários e entrevistas.

O tema e o problema

No campo da PEE, empreendemos levantamento sobre o debate contemporâneo para possibilitar procedimentos de triangulação de dados (Minayo, Assis & Souza, 2005). Consultamos previamente o trabalho das autoras Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002), que nos forneceu o panorama da produção acadêmica nessa área até início dos anos 2000. A partir do texto de Sandra Francesca Conte de Almeida, as autoras propõem que o surgimento da Psicologia na escola esteve ligado à Psicometria, "com o predomínio de um modelo clínico de atuação do psicólogo escolar voltado para o diagnóstico e 'a cura' dos problemas de aprendizagem" (Neves, *et. al.*, 2002, n.p.). Ressaltam ainda que esse modelo atribui aos fatores individuais a determinação sobre as causas, em detrimento dos fatores institucionais, sociais e pedagógicos.

Referenciando outro trabalho (Jobim e Souza, 1996), as autoras defendem que "há uma miscigenação de papéis entre o psicólogo, o pedagogo e o psicólogo escolar e a atuação do psicólogo deve ser realizada de maneira crítica e contextualizada" (2002, n.p.). A partir do texto de Gomes e Gomes (1998), destacam que essas considerações levam a pensar que "as equipes escolares esperam do psicólogo escolar ações imediatistas e, por outro lado, que o próprio psicólogo não é instrumentado teoricamente para trabalhar de maneira satisfatória, rompendo com as formas conservadoras de atuação" (Neves, *et. al.*, 2002, n.p.).

Neves, Almeida, Chaperman e Batista concluem o artigo sinalizando que, no início da década de 2000, a área da PEE não consolidara ainda seu espaço de atuação e sua identidade profissional. Também a formação acadêmica foi apontada nos estudos estatísticos como uma das principais inseguranças na efetivação das práticas psicológicas em contexto escolar. Outra constatação foi a de que a área da PEE ainda

não apresentava uma produção teórica mais consistente e sistematizada, o que foi considerado fator contraproducente com relação à profissionalidade.

Em outro artigo, Barbosa e Marinho-Araújo (2010), confirmamos que o início do trabalho de Psicologia Escolar no Brasil caracterizava-se por definir capacidades mentais elementares, características do retardo escolar e condições para a educação de deficientes visuais e auditivos. Essa visão sobre as dificuldades de aprendizagem é marcante ainda em alguns programas de formação docente, bem como nas práticas de psicólogos mais tradicionais.

Enfim, para objetivar o estudo no contexto local, definimos como primeira questão: qual o perfil dos docentes efetivos na rede pública de educação básica no município de Uberaba? Pela ausência de índices oficiais, idealizamos e consolidamos o instrumento quantitativo que aplicamos nas escolas. Formulamos então a segunda questão: quais as RS sobre PEE nos professores da rede pública no município? As revisões bibliográficas acadêmicas, referentes a PEE, ofereceram as condições necessárias para o estudo comparativo das categorias manifestadas pelos professores.

Procedimentos metodológicos

As fases da coleta e análise do material empírico levaram em conta: levantamento prévio dos dados sobre os servidores públicos da educação municipal; solicitação de autorização para a 39ª Superintendência Regional de Ensino / Uberaba (SRE) e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC); elaboração, confecção e aplicação de questionários; tabulação e análise preliminar das respostas para definição dos critérios das entrevistas; visitas às unidades escolares selecionadas para gravação de entrevistas semiestruturadas; análise de conteúdo sobre os discursos produzidos pelos educadores; análise da literatura sobre PEE (atas, boletins e publicações acadêmicas dos conselhos Nacional e Regional de Psicologia, bem como os artigos em periódicos científicos sobre abordagens em PEE e RS de professores); identificação das RS e o debate com as referências acadêmicas.

Para seleção dos sujeitos foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: figurar no quadro de professores efetivos do Estado ou do Município; ser servidor da ativa; estar em exercício na educação básica. Por conseguinte, os critérios de exclusão são: ser aposentado; estar em licença (com ou sem remuneração); estar em exercício de função gratificada. Nas entrevistas seguimos os critérios de credibilidade decorrentes de "checagem" pelos participantes (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999) e

triangulação dos meios de prova. O que nos interessava nessa etapa era a proximidade do sujeito e a possibilidade de encontrá-lo confiante e seguro para emitir suas assertivas com total liberdade.

A partir de roteiro prévio, elaborado ao longo do mês de agosto de 2013, foram visitadas as unidades escolares em que o agendamento para apresentação do projeto mostrou-se possível. Geralmente o horário era definido por telefone com a equipe gestora, em momentos que foram indicados como mais oportunos. Entregamos pessoalmente os questionários: em conversa ampla com a equipe docente reunida em horário de módulo escolar[39]; em conversa pessoal com cada professor (em sala de aula ou intervalo em sala dos professores); além de terem sido entregues alguns formulários para as equipes gestoras que se comprometeram a encaminhar para seus docentes. Esta última estratégia fora sugerida por diretores que temiam pela "confusão" na rotina, pela desorganização caso procurássemos interação mais próxima com os docentes.

Dirigimo-nos às escolas munidos de formulários, TCLEs e uma carta de apresentação institucional. Desde a primeira semana que iniciamos as negociações com as equipes gestoras nas escolas ficou nítido o que alguns autores salientam como uma das principais características do serviço prestado pela educação pública no Brasil: a ausência de um padrão (ou sistema) homogêneo (Brasil, 2014). Inicialmente tentamos fazer agendamentos por telefone, que permitiriam maior certeza de sermos atendidos e uma maior garantia de retorno. Durante esse período encontramos, em observações esparsas, diversas posturas pelas quais as escolas relacionam-se com a sociedade em geral.

A rigor, pela experiência que temos na educação básica – especialmente pública – reconhecemos que alguns fatores contemporâneos (violência, incivilidades, assaltos, roubos, tráfico de drogas, entre outros) condicionam a forma como a escola se abre para a comunidade. Embora seja um equipamento público, que pressupõe maior permeabilidade, normalmente são grades cerradas, muros altos e interfones (por vezes associados a câmeras) que dominam o espaço nas vias de acesso aos prédios.

Assim, realizamos visitas agendadas previamente e fomos frequentemente atendidos com respeito e simpatia. Reconhecemos que conforme avançávamos a

[39] Parte da jornada docente extraclasse, conforme definição do art. 10, Inciso II, alínea "b", Resolução SEE/MG nº 2.253, de 9 de Janeiro de 2013.

apresentação do trabalho, crescia o interesse em relação aos resultados possíveis daquela investigação. De pronto foi possível constatarmos traços da maneira heterogênea com que as unidades são geridas. As formas de gestão e de organização do tempo-espaço escolar são múltiplas e variadas, requisitando modos de relação e abordagem que derivam da impessoalidade completa até a pessoalidade excessiva. Em algumas unidades o atendimento era feito pela própria direção, em outras a direção fazia questão de delegar essa atribuição para a supervisão. Houve ainda casos em que a direção definia que o atendimento deveria ser feito na presença de servidores das duas instâncias.

Esse período curto já nos mostrou que o expediente de agendamento prévio era pouco produtivo, por dois motivos: demora em conseguir atendimento por telefone e/ou agendamento (para uma mesma data) em unidades muito distantes geograficamente. Com relação à demora no atendimento por telefone, foi muito comum que as chamadas fossem atendidas por servidores da portaria, da cozinha ou aparelhos de fax – quando não desistíamos porque ninguém atendia.

No momento que estabelecíamos contato nas ligações telefônicas, sempre nos era solicitado aguardar até que a "determinada" pessoa responsável fosse encontrada na escola. Também foram muitas as chamadas em que tivemos que desistir porque não havia retorno após esse primeiro atendimento. O que nos demoveu da ideia de seguir com o expediente foi que, ainda que conseguíssemos ter a conversa com o gestor responsável, ainda que tivéssemos uma boa interlocução e que nos fosse oferecido um horário para atendimento pessoal, não foi rara a visita que fizemos e não conseguimos encontrar com a pessoa combinada.

Possibilitamos que os questionários fossem entregue *a posteriori*. Permitimos que os professores levassem para casa, que a equipe gestora trabalhasse o instrumento em reunião de módulo ou, ainda, que nos contatassem via e-mail para solicitar o instrumento em formato digital. Ainda que fosse disponibilizado mais tempo, ainda que fosse facultado o preenchimento em outro formato, ainda que tivéssemos seguido a sugestão e orientação da equipe gestora, em geral não ultrapassamos 25% de retorno nessa fase da pesquisa.

Foram feitas visitas em novembro de 2013 exclusivamente nas unidades que nos contataram para buscar os questionários preenchidos e em 02 de dezembro de 2013

reiniciamos contatos prévios – tendo em vista que aguardávamos o retorno de muitos questionários ainda – para negociarmos as visitas. Mais uma vez encontramos dificuldades para retomar o diálogo. Em unidades onde havíamos disponibilizado os documentos, ou a gestora já não se encontrava mais ou os questionários não eram encontrados.

A partir de março de 2014 retornamos o contato com as escolas para realização das entrevistas. Normalmente a equipe gestora aconselhou a nos dirigirmos à unidade em determinado dia e solicitar a participação dos docentes, com oportunidade de atendê-los individualmente. Escolhemos inicialmente três unidades, fizemos agendamento e seguimos em horários estipulados para a conversa com os professores. As visitas foram realizadas em 15/03/2014, 20/03/2014 e 29/10/2014, na quais atingimos o total de 13 sujeitos participantes.

Os roteiros foram aplicados e as gravações foram realizadas em aparelho digital (Recorder SONY ICD-PX333), nas salas de professores das unidades escolares. A conversa geralmente ocorreu durante reuniões da equipe pedagógica ou intervalos nos quais os professores realizavam atividades conjuntas e a sala dos professores permanecia vazia. Após as transcrições serem efetuadas as entrevistas retornaram aos professores para aprovação do material, que se realizou por meio eletrônico.

Nesse momento de checagem, alguns sujeitos manifestaram-se insatisfeitos com a forma como conduziram seus próprios discursos, alegando uso de linguagem muito vulgar ou a presença de lapsos que dificultavam a compreensão. Por isso importa ressaltar que as transcrições, em seu formato final, foram submetidas a um processo de adequação da fala no qual foram suprimidos a maioria dos vícios de linguagem, bem como as frases organizadas para favorecer a fluência da leitura e melhorar a compreensão – o que as torna inevitavelmente mais próximas do texto escrito, resguardado seu teor, contudo.

Nesta fase, com base nos levantamentos bibliográficos e na análise descritiva dos resultados dos questionários, foram criadas hipóteses sobre classificações nas quais seria possível enquadrar o resultado das transcrições. As entrevistas registraram discursos sobre os seguintes domínios e categorias:

Para a adequada classificação, fazemos a exposição dos resultados da fase de pré-análise, sendo que nesta etapa aflora a intuição, realiza-se leitura flutuante e são

indicadas as hipóteses iniciais (Bardin, 2011). No processo são separadas proposições, destacados os enunciados e isolados os termos que definem as RS. Esta composição apresenta quadro de referências que posteriormente foi comparado com os resultados da triangulação: o debate acadêmico recente, as informações do perfil docente e as observações assistemáticas.

A comparação com o quadro das referências forneceu critérios para suspensão das entrevistas. Assim, diferentemente da análise estatística dos questionários que foi realizada em função de um conjunto significativo, as entrevistas foram interrompidas quando identificamos saturação nos dados. Para essa definição utilizamos os termos de Fontanella, Ricas e Turato (2008), nos quais o procedimento trata de restrição amostral por saturação teórica. Ocorre quando o número de participantes é suficiente para uma conclusão, evitando-se redundância ou repetição das informações. Para os autores são condicionantes dessa estratégia: a possibilidade de verificação dos dados, a densidade com que os dados se integram à teoria e a sensibilidade teórica do pesquisador.

> Consideramos fundamental para o rigor científico e transparência das pesquisas qualitativas a menção, no relatório, do conjunto de fatores identificados que possam ter contribuído para a decisão de um determinado ponto de saturação amostral. Deve-se evitar a simples menção à utilização desse recurso metodológico, algo possivelmente representativo de uma ilusão de transparência de um procedimento complexo, que contribui decisivamente para a validade científica do instrumento de coleta e análise de dados (Fontanella, Ricas & Turato, 2008, p. 26)

Neste sentido, somos partidários de que os atributos apreendidos nos discursos dos sujeitos retratam mais do que sua identidade pessoal, apontam também para dinâmicas e contextos nos quais se insere – o que permite encontrarmos intersecções entre os dados colhidos individualmente com cada sujeito. Destacamos aqui a determinação social e histórica das formações discursivas para defendermos o conhecimento psicopedagógico que pode decorrer delas.

Resultados e conclusões

Com base na leitura de clássicos e no levantamento sobre a produção acadêmica atual em PEE (e formação de professores), fomos capazes de estabelecer parâmetros para buscar as RS no contexto local. A revisão da literatura permitiu a definição de um quadro sinóptico das categorias, que foram verificadas quanto a quantidade e qualidade.

O critério que estabelecemos reuniu 9 artigos como mais importantes, versando sobre produção científica similar em outros contextos nacionais. Os domínios a que as unidades de sentido pertenciam e os atributos das categorias foram aperfeiçoados com respaldo dos trabalhos sobre formação de professores.

Com os trabalhos em formação de professores partimos dos vetores identidade como substrato da profissionalização, desenvolvimento profissional como processo psicossocial, e método biográfico-narrativo como instrumento epistêmico. Com os artigos sobre a PEE, acompanhamos a crítica ao modelo tradicional de intervenção "clínica"; a abordagem histórico-crítica como fundamento da intervenção psicológica; e a análise institucional como fator imprescindível para a autoconsciência do professor e para o aprimoramento das práticas escolares.

Nesses termos, o contato com as escolas e com os professores forneceu-nos os dados que reunimos sobre a forma de observações assistemáticas. Em seguida, nosso trabalho foi realizado com aplicação de questionários, tabulação, gravação das entrevistas e transcrição. Os questionários, interpretados quantitativamente por meio de análise descritiva, registraram o perfil docente a partir de características relativas a identidade pessoal, profissional, concepções de Educação e Psicologia, bem como sobre PEE. As entrevistas, interpretadas por meio da análise da enunciação com perfil temático, revelaram traços da ancoragem e da objetivação existente entre os docentes da rede pública local.

Verificamos sobre a identidade pessoal que o público é majoritariamente feminino, contando com aproximadamente 1/5 de docentes do sexo masculino. Obviamente a proporção de mulheres é maior na rede municipal devido à responsabilidade sobre a Educação Infantil, porém mesmo na rede estadual o número de homens é significativamente menor. Quanto à faixa etária dos professores efetivos, o grupo compõe-se basicamente de adultos acima de 36 anos, com baixa entrada de jovens graduados, situação inversa ao que ocorre entre os temporários e emergenciais - conforme registros das observações assistemáticas. Com relação à naturalidade, majoritariamente são nascidos em Uberaba.

As questões sobre condições de trabalho e formação revelam que a maioria absoluta dos professores atua apenas na rede pública, e que parte muito reduzida cumpre jornada menor que a de um cargo. O que fica mais evidente com estes dados é a

tendência de ampliação na jornada – sendo que a carga horária na SEMEC é de 20 h/semana e na SRE 24 h/semana –, quando o professor se aproveita tanto da legislação para acúmulo de cargo público quanto das oportunidades surgidas em atribuições ao longo do ano, devido à ausência de quadros. Não obstante a jornada excessivamente longa, parcela mínima dos professores gasta mais do que 30 minutos em trânsito.

Quanto à formação, a maior parte apresenta alguma licenciatura como formação inicial e mais da metade tem algum tipo de especialização lato e *stricto sensu* no currículo. Não obstante a informação positiva no que refere ao nível de escolarização do professorado, em profundidade os dados revelam também extrema carência de docentes em algumas disciplinas como: Sociologia, Química e Física. Com relação à permanência, os dados apresentam resultados positivos, já que a maioria tem larga experiência na Educação e quase metade permanece mais de cinco anos na mesma instituição, fatores de influência virtualmente benéfica na condição docente. Contrariamente, mais da metade dos questionários registram que os professores gastam menos de 5 h/semana para atividades de planejamento e avaliação fora da escola.

Os dados confirmam que o segmento mulher / faixa de 46 a 55 anos / uberabense é destacado, o que sugere a forte influência das tradições locais e da maternidade no senso comum desse grupo. Os dados revelam também que o segmento efetivo de uma unidade pública / mais de 24 h semanais em sala / mora próximo ao trabalho é influente nesta população. Outros aspectos demonstram inclusive que o segmento graduado e especialista / 16 a 30 anos na Educação / 6 a 15 anos na mesma escola / menos de 5h de trabalho em casa marca um perfil escolarizado, experiente e com fixação nas unidades, para os docentes efetivos no município.

Em relação às RS, identificadas nas entrevistas e confirmadas com os questionários, percebemos que os professores ancoram-nas em um referencial tradicional, pouco inspirado em pedagogias ativas, construtivismo ou escolanovismo. Quanto a representações de educação, ensino e escola, ficou clara a associação com um ambiente conflituoso, e que este fator gera tensões e desconforto diante da perda da autoridade e da crise dos valores. Essa imagem objetiva-se em situações de cobrança e pressão que os professores narram. Sendo assim, a maior parte atribui ao educando o papel de “aprendente”, em relação direta com o do professor investido no papel de

"ensinar", o que aparece claramente nas categorias "Crítica Social" e "Contexto de Conflitos".

Ainda nestes termos, quando questionado sobre a importância da escola no desenvolvimento do indivíduo, o professor costuma responder que é grande, porém não absoluta. Com esta operação o sujeito deixa espaço para objetivar ausência de responsabilidade em outras proposições. O fato de que mais de 25% dos profissionais se diz plenamente satisfeito com sua atuação em sala revela que expressiva maioria atribui a características pessoais do aluno a maior relevância sobre os fatores que favorecem/dificultam a aprendizagem. Mais uma vez fica reforçada a visão tradicional na qual as "famílias sem estrutura" têm grande recorrência nas RS, enquanto é quase nula a referência a condicionantes econômicos como fatores influentes no processo escolar. Esta é uma imagem ancorada em visão medicalizante, registrada na literatura acadêmica, composta pelas unidades de sentido das categorias "Recursos Docentes" e "Medicalização".

Então, sobre RS de Psicologia e PEE, sondamos qual contato o professor já teve com psicólogo e encontramos que quase metade já atuou com o profissional em escola. Grande parte já atuou com ele fora da escola e parcela considerável dos sujeitos tem psicólogos na família. Todos afirmam ser importante a permanência de um psicólogo em cada unidade escolar e o profissional é visto predominante como mediador ou gerenciador de conflitos na instituição escolar, atuando na escuta e na conversa com os membros da comunidade. Aparecem nítidas as imagens associadas aos benefícios, como "ampliação da visão", esclarecimentos das coisas e respaldo para as "coisas psicológicas". Essas constatações aparecem nas categorias "Profilaxia Institucional" e "Psicologia Prática". Cabe ressaltar que não existem referências, exceto alguma nos questionários, quanto ao papel da PEE na investigação científica sobre os problemas escolares.

Finalmente, com relação à atuação, os professores esperam majoritariamente que o psicólogo chegue para promover desenvolvimento pessoal e coletivo, baseado em imagens de um profissional experimentado nas questões do ser humano, em seu comportamento e nas "coisas da mente". A grande contribuição refere-se ao enfrentamento dos problemas de fora da escola, da dor e da frustração. Por outro lado, o maior temor dos professores refere-se à fiscalização que o psicólogo pode fazer do

trabalho docente, na defesa dos interesses da administração. Número significativo revela preocupação com a atuação restrita à prescrição medicamentosa, embora outra parte também espere que sejam realizados testes psicométricos (visão medicalizante). Esses resultados aparecem nas categorias "Amparo" e "Ajuda para a Vida".

Os dados sobre o perfil indicaram uma profissionalidade que se modifica – apesar de passadas quase duas décadas da promulgação da LDB, não temos nem perto de 100% do efetivo com formação em nível superior. As RS encontradas demonstraram visões e atitudes que corroboram resultados de outras pesquisas, com imagens ainda difusas sobre a Psicologia e a contribuição dos psicólogos na rotina escolar. Mesmo assim, identificamos proposições nas quais a atuação desse profissional é vista em sintonia com as modernas concepções de escuta clínica e análise institucional provenientes da academia.

Com relação aos processos gerativos e operativos das RS, a análise aqui empreendida não foi suficiente para conclusões definitivas. Ocupamo-nos em identificar, descrever e comparar como estão definidas essas representações, superando os limites encontrados em outros estudos: revisão bibliográfica muito limitada sobre os estudos empreendidos na área e subutilização da TRS com os referenciais restritos, sem fornecer elementos para a análise dos dados. Nesse sentido, deixamos aberta a oportunidade de aprofundamento na análise das transcrições, inclusive com referências empíricas em outros contextos (nacionais ou internacionais).

Referências

Alves-Mazzotti, A.J. & Gewandsznajder, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. (2ª ed.). São Paulo: Pioneira.

Barbosa, R. M., & Araújo, C. M. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estud. psicol.(Campinas)*, *27*(3), 393-402.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: 70.

Brasil. (2014) Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *O Sistema Nacional de Educação*: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: MEC/SASE.

Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad saúde pública*, *24*(1), 17-27.

Gomes, V. L. T., & Gomes, R. C. O. (1998). Atuação do psicólogo escolar no Brasil: limites e desafios. In *IV Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Resumos* (pp. 155-156).

Jobim e Souza, S. (1996). O psicólogo na educação: identidade e (trans) formação. *Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica. ANPEPP: Teresópolis*, *1*(5), 37-45.

Jodelet, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

Minayo, M.C.S.; Assis, S.G. & Souza, E.R. (Orgs.). (2005). *Avaliação por Triangulação de Métodos:* abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Moscovici, S. (1978) *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.) *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Neves, M. M., Almeida, S. F. C. D., Chaperman, M. C., & Batista, B. D. P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: ciência e profissão*, *22*(2), 2-11.

Paula, E.L.P. (2014). Uma revisão sobre formação docente: identidade, desenvolvimento profissional e epistemologia. *Plures Humanidades* (Ribeirão Preto-SP), 15(1).

Paula, E.L.P. (2015). *Educação e Psicologia*: representações sociais de professores na rede pública. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM. Uberaba, MG, Brasil.

VIGOTSKI E ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIA NAS CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO

Felipe oliveira – Universidade de São Paulo

Introdução

A Psicologia Escolar vem, desde a década de 1980, com Patto (1990), Souza (2010) e diversas outras autoras, apontando para a necessidade de se compreender os fenômenos educacionais como multi determinados, de se levar em conta a dimensão institucional, os aspectos culturais, históricos, sociais e políticos. E, diversas são as estratégias educacionais que buscam trazer inovações na tentativa de superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Nesse sentido, as chamadas Escolas Democráticas aparecem como uma possibilidade de reorganizar o funcionamento escolar para produzir uma maior autonomia e um aprendizado significativo para os estudantes.

Porém, Duarte (2009) aponta para o modo problemático como as teorias psicológicas são apropriadas pela prática educativa contemporânea, sendo as ideias de Vigostki aproximadas de maneira equivocada das ideais de Piaget.

Assim, o presente texto tem por objetivo apresentar algumas das contribuições de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento humano – não somente, mas, sobretudo a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo – e relacioná-las com as chamadas Escolas Democráticas. O texto atua então em dois sentidos. Por um lado busca expor em que medida o funcionamento de tais escolas converge ou diverge do pensamento de Vigotski e quais as possibilidades que tais escolas apresentam para a construção de uma atuação próxima, ou na mesma direção, da compreensão que o autor apresenta sobre educação. Por outro lado, pretende apontar também como as compreensões que tal autor possui sobre o desenvolvimento humano pode contribuir para aprimorar essas escolas.

O desenvolvimento humano na perspectiva de Vigotski

Para o presente texto escolhemos a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo como recorte para apresentar alguns elementos da compreensão de Vigotski sobre o desenvolvimento. De modo simplificado, a chamada Zona de Desenvolvimento

Próximo aponta, na criança, não o desenvolvimento real, que já está consolidado, mas sim aquele desenvolvimento que está na iminência de acontecer (VIGOTSKI, 2006a).

Vigotski vai apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo a partir da discussão sobre periodização do desenvolvimento infantil e, em debate com as ideias de sua época, vai apresentar a seguinte síntese:

> Podemos reducir todas las teorías del desarollo infantil a dos concepciones fundamentales. Según una de ellas, el desarollo no es más que la realización, el cambio y las combinaciones de las capacidades innatas. No surge nada de nuevo a excepción del crecimiento, despliego e reagrupación de los elementos dados desde el princípio. Para la outra concepcíon, el desarollo es un processo continuo de automovimiento, que se distingue, en primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente en estádios anteriores. Ese punto de vista sabe captar en el desarollo algo essencial para la comprensión dialéctica del processo. (VIGOTSKI, 2006a, p. 254).

A noção de que algo novo se constitui nas mudanças de fase pelas quais as crianças passam, algo que não estava previsto, mas que irá se constituir a partir de determinadas condições é fundamental para a compreensão que o autor apresenta. Assim, a partir da interrogação a respeito de princípios devem estruturar tal periodização, o autor vai afirmar que

> Sabemos ya donde buscar su verdadeiro fundamento: hay que buscarlo en los cambios internos del proprio desarollo; tan sólo los virajes y giros de su curso pueden proporcionarnos una base sólida para determinar los principales períodos de formación de la personalidad del niño que llamamos edad (VIGOTSKI, 2006a, p. 254).

Portanto, é a partir dessas transformações internas e das novas formações presentes em cada período que é possível determinar o essencial de cada idade de modo a proceder com uma adequada periodização da infância. Ainda que a as transformações internas sejam o central para a periodização infantil é importante destacar que a noção que o autor apresenta de "transformações internas" não ocorre de maneira isolada, ou de modo independente do meio em que a criança se encontra. Vigotski defende que o desenvolvimento deve ser considerado como um processo "que se distingue por la unidad de lo material y lo psíquico, de lo social y lo personal" (VIGOTSKI, 2006a, p. 254). Ou seja, aponta que para a compreensão adequada do desenvolvimento infantil não se deve tomar a criança de modo abstrato e isolado, mas sim a partir de suas

relações com o meio em que vive. Desse modo, tal proposta de periodização leva em conta as transformações psíquicas e as relações da criança com seu meio.

Vigotski também aponta que ainda que tais transformações, bem como uma determinada maneira de compreendê-las, sejam central, isso não é o suficiente para a tarefa de periodização, sendo necessário também o conhecimento sobre como a dinâmica de cada idade, bem como a dinâmica da passagem de uma idade à outra. Nesse sentido o autor diferencia dois momentos distintos de desenvolvimento, os momentos estáveis e os momentos de crise.

Nos momentos estáveis o desenvolvimento ocorre de modo vagaroso e gradual, a personalidade da criança se transforma lentamente e de modo quase imperceptível. Porém, quando comparados os períodos iniciais e finais de tal fase de desenvolvimento, é possível notar diferenças. Os momentos estáveis predominam no desenvolvimento infantil, sendo que as fases estáveis costumam se estender por alguns anos. Já os momentos de crise, por sua vez, possuem traços oposto aos períodos estáveis. As transformações ocorrem em um curto período de tempo, no período de meses, de modo brusco. Vigotski chega inclusive a falar em "modificaciones y rupturas em la personalidade del niño" e que "recuerda um curso de acontecimentos revolucionários tanto por el ritmo de los câmbios como por el significado de los mismo" (VIGOTSKI, 2006a, p. 255).

Vigotski apresenta que os autores de seu tempo não deram a devida atenção à tais períodos, nem chegaram a construir elaborações que levassem o período de crise em conta nas sistematizações gerias sobre o desenvolvimento infantil. Muitos chegaram a considerar os períodos de crise como algo da ordem da enfermidade, do adoecimento. O autor, porém, vai defender o contrário, justamente que os períodos de crise se relacionam intimamente com o desenvolvimento, sendo três peculiaridades comuns aos momentos de crise.

A primeira delas é que tais períodos se iniciam de modo imperceptível, sendo difícil de estabelecer com precisão seu momento de início e fim. Por outro lado há nesses períodos um momento de brusca agudização da crise que costuma ocorrer aproximadamente no que seria a metade de tais períodos.

A segunda peculiaridade é justamente aquela que torna os períodos de crise mais evidentes, pois em tais períodos a criança apresenta uma diminuição no rendimento

escolar e se torna muito mais difícil de educar e, geralmente, ocorrem conflitos com as pessoas ao redor. Vigotski aponta que as condições externas à criança tem impactos concretos no modo como se desenvolve seu período de crise, entretanto, os estudos apontam que é a própria lógica interna do desenvolvimento que "provoca la necessidade de dichos períodos críticos, de viraje, en la vida del niño y no la presencia o la ausência de condiciones específicas exteriores" (VIGOTSKI, 2006a, pág. 256 e 257). E, ainda que existam variações do grau da crise entre uma criança e outra, se compararmos a mesma criança nos períodos estáveis de desenvolvimento – isto é, nos períodos anteriores e posteriores à crise – com os períodos de crise será possível notar uma diferença no rendimento escolar no sentido da redução do ritmo nos períodos de crise.

A terceira peculiaridade apontada por Vygotsky sobre os momentos de crise é que, ao contrário do que pensavam muitos em sua época, tal período de crise é algo ser tomado como positivo, não negativo, pois todos os períodos de crise existem grandes avanços no desenvolvimento, decorrentes justamente das transformações do funcionamento que prevalecia no período estável imediatamente anterior aos momentos de crise. O autor afirma que a vida é constituída de momentos de criação e extinção e o mesmo ocorre com o desenvolvimento humano, sendo que os períodos de crise concentram os momentos de extinção do velho funcionamento para a emergência do novo.

Assim, Vigotski afirma que "el critério fundamental, a nuestro juicio, para classificar el desarollo infantil en diversas edades es justamente la formación nueva (VIGOTSKI, 2006a, pág. 260) os períodos de crise passam a ser centrais em sua compreensão sobre o desenvolvimento humano, enfatizando mais uma vez o caráter revolucionário do desenvolvimento humano:

> Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, em el desarollo, confirmando uma vez más que el desarollo del niño es um processo dialéctico donde el passo de um estádio a outro no se realiza por via evolutiva, sino revolucionária. (VIGOTSKI, 2006a, p. 258)

Outro aspecto importante a ser destacado com relação à estrutura e a dinâmica do desenvolvimento é a questão do papel que desempenha o meio social. Como já apresentado acima, no que tange as questões do desenvolvimento, o social deve ser

compreendido em unidade com o pessoal, ou seja, devem ser compreendidos como intimamente relacionados no processo de desenvolvimento. O autor ainda afirma que

> La situación social del desarollo es el punto de partida para todo los cambois dinámicos que se producen en el desarollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propriedades de la personalidade, ya que la realidade social es la verdadeira fuente de desarollo, la possibilidad de que lo social se transforme en individual. Por tanto, la primeira cuestión que debemos resolver, al estudar la dinámica de alguna edad, es aclarar la situación social de desarollo. [...] No debemos olvidar que la situación social del desarollo no es más que el sistema de relaciones del niño de uma edad dada y la realidad social; si el niño há cambiado de manera radical, es inevitable que essas relaciones se reestructuren. (VIGOTSKI, 2006a, p. 264 e 265).

O social é tomado como ponto de partida e referência para compreender a dinâmica das transformações presentes no processo de desenvolvimento tal como Vigotski compreende. E, a ação do meio social sobre a criança não é unidirecional, é relativo à própria criança, de maneira que, à medida que esta passa por transformação a relação do meio com esta se modifica. Portanto, entender o desenvolvimento como unidade entre o social e o pessoal é entender que estes se afetam mutuamente, que modificações em um deles produz modificações no outro.

A reestruturação das relações sociais durante o período de desenvolvimento é justamente aquilo que Vigotski aponta com sendo o conteúdo principal dos períodos de crise. Com isso, afirma que a lei fundamental sobre as dinâmicas das idades consiste no fato que

> [...] las fuerzas que mueven el desarollo del niño en una u otra edad, acaban por negar y destruir la propria base de desarollo de toda edad, determinando, con la necessidad interna, el fin de la situación social del desarollo, el fin de la etapa dada del desarollo y el passo al seguiente, o al superior período de edad. (VIGOTSKI, 2006a, p. 265).

Para além das dinâmicas internas do desenvolvimento humano, Vigotski aponta que a capacidade de realizar um diagnóstico que indique em que momento do desenvolvimento a criança se encontra é outro importante elemento. Para exercermos o papel educativo, para dar conta das questões da aprendizagem relativas ao desenvolvimento, é de significativa importância saber em que momento do desenvolvimento a criança se encontra para então poder atuar de maneira adequada a tal desenvolvimento (VIGOTSKI, 2006a, pág. 265 e 266). Por outro lado, esse deve ser

apenas o primeiro movimento de aproximação para melhor compreender a criança seu nível de desenvolvimento.

Em sua época o principal meio desenvolvido para acessar o que o autor chama de nível de desenvolvimento real eram os testes padronizados. Tais testes são compostos de diversas questões apresentadas em ordem crescente de dificuldade. Assim, a criança vai resolvendo cada questão até o momento em que não consegue seguir adiante. Com isso cria-se uma padronização do índice de respostas e se estabelece uma correlação entre o período de desenvolvimento e o número de acertos. Entretanto, Vigotski vai apontar que com um auxílio sistemático a criança é capaz de ir além do ponto em que parou, e que a capacidade que a criança tem de "imitar" a partir do auxílio tem relação com seu nível de desenvolvimento. Assim, o autor vai afirmar que a

> [...] capacidad de imitar operaciones intelectuales no es ilimitada, sino que se modifica con estricta regularidad en consonancia con el curso de su desarollo mental, de modo que en cada etapa de edad existe para el niño una determinada zona de imitación intelectual relacionada con el nível real de desarollo. Al hablar de la imitación racional, basada en la compresión de la operación intelectual que se imita. Es decir, por una parte restrigios el significado del término, lo referimos unicamente a la esfera de operaciones más o menos diretamente relacionadas con la actividad racional del niño y, por outra, ampliamos el significado del término, empleando la palavra 'imitación', aplicando a toda actividad que el niño no realiza por sí solo, sino en colaboración con um adulto u otros niños. Todo cuanto um niño no es capaz de realizar por sí mismo, pero puede aprender bajo la dirección o la colaboración del adulto o con la ayuda de preguntas orientativas, es incluído por nosostros en el área de la imitación. (VIGOTSKI, 2006a, p. 268)

Com isso, não só as tarefas que a criança realiza de forma solitária apresentam elementos indicativos do desenvolvimento, mas as tarefas que a criança consegue realizar com auxílio também passam a ser de grande importância, sendo que, mesmo com colaboração, em diferentes momentos do desenvolvimento a criança vai apresentar diferentes capacidades para realizar uma tarefa. Então, ao submeter a criança à resolução de tarefas que ela não possui condições de realizar sozinha, auxiliando-a por meio de estratégias colaborativas determinadas, é possível, por meio do resultado obtido pela criança nessas circunstâncias, ter uma indicação do seu desenvolvimento, no sentido de sabermos o quanto esta supera a própria idade se for auxiliada. Nesse sentido é possível determinar a dimensão do desenvolvimento que está na iminência de ocorrer,

aquelas capacidades que a criança está na iminência de conseguir apresentar por conta própria.

> Un auténtico diagnóstico del desarollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados del desarollo, no sólo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración. [...] quando esclarecemos las possibilidades del niño para realizar la prueba en colaboración, estabelecemos al mismo tempo el área de sus funciones intelectuales en el processo de maduración que darán sus frutos em el próximo estádio del desarollo; de ese modo llegamos a precisar el nível real de su desarollo intelectual. (VIGOTSKI, 2006a, p. 266, 267 e 268).

De certo modo, ao indicar que o "autentico" diagnóstico deve ser abrangente, abarcar elementos do desenvolvimento que ainda estão em vias de se realizar, o autor já aponta algumas das limitações ao se tomar o teste psicométrico com indicativo do desenvolvimento humano[40].

Além disso, para o autor essa diferença entre o desenvolvimento que a criança já alcançou – portanto as tarefas que ela já possui condições de realizar de maneira autônoma e independente – e as habilidades que estão na iminência de serem desenvolvidas – aquelas que são acessíveis através da atividade que a criança realiza mediada pela colaboração de um adulto ou outra criança mais desenvolvida – é justamente o que caracteriza a Zona de Desenvolvimento Próximo. Ou, nas palavras do autor; "la esfera de los processos inmaduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarollo próximo del niño". (Vigotski tomo 4 pág 268). Assim, articulando tal noção com a compreensão que autor apresenta sobre o meio social, sobre as relações que a criança estabelece ao longo de seu desenvolvimento, temos que

> El origen imediato del desarollo de las propriedades individuales, internas, de la personalidad del niño el la colaboración (damos a esa palavra el más amplio de los sentidos) con otras personas. (VIGOTSKI, 2006a, p. 270).

Esse elemento da colaboração como fator significativo no processo de desenvolvimento infantil é de fundamental importância para a educação. Isto porque, como assinala o autor, é no âmbito da relação que o indivíduo vai se desenvolver, assim cabe à educação estruturar uma relação que promova desenvolvimento, sendo para isso necessário um bom diagnóstico, uma boa compreensão sobre qual momento do

[40] Patto, em "Para uma crítica da razão psicométrica" apresenta uma crítica a partir do marco teórico do materialismo histórico, dos aspectos epistemológicos e políticos do psicodiagnóstico.

desenvolvimento a criança se encontra, quais capacidades ela já apresenta e quais capacidades estão na iminência de apresentar.

Com essa breve apresentação sobre a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo, bem como alguns elementos que constituem a compreensão que Vigotski apresenta a respeito do desenvolvimento humano, prosseguiremos para apresentação da das chamadas Escolas Democráticas.

As escolas democráticas: suas origens e ideais que influenciaram sua constituição

As chamadas Escolas Democráticas, de maneira geral, se apresentam como uma alternativa ao modelo de organização escolar tradicional. Através de diferentes estratégias, possibilitam um modo distinto dos alunos se relacionarem buscando promover a participação ativa da criança no processo de escolarização, com suas ideias, sugestões e opiniões acerca do cotidiano, sobre como este deve ser organizado. E, mais do que apenas buscar saber o que pensam as crianças, procuram modificar de fato o funcionamento escolar a partir de suas ideias. Singer (1997) aponta que são dois o elementos para definir uma Escola Democrática: a realização sistemática de assembleias para decidir sobre o cotidiano escolar, sendo que nesses espaços o peso dos votos dos alunos é o mesmo do professor; maior flexibilidade e liberdade dos alunos em escolher o conteúdo a ser aprendido.

Por respeitar os diferentes ritmos e os diferentes interesses que cada criança possui deixa de fazer sentido a sala de aula da educação tradicional, onde um mesmo conteúdo é ministrado, geralmente por meio de aulas expositivas e exercícios apostilados, ao mesmo tempo para toda uma turma. Ao invés disso, as crianças trabalham em pequenos grupos, por meio de projetos com objetivos de investigação comuns. As salas costumam ser grandes, de modo a possibilitar o trabalho de diversos grupos simultaneamente e os grupos possuem crianças de diversas idades e em distintos momentos de aprendizagem. De modo geral, os professores não atuam dando aulas expositivas, mas sim como tutores, auxiliando na pesquisa e no desenvolvimento dos projetos. À medida que tais grupos alcançam seus objetivos de pesquisa, terminam o ciclo de determinado projeto, as crianças se reorganizam e buscam então formar outros grupos, com outras crianças, investigando sobre outros conhecimentos.

As chamadas Escolas Democráticas buscam romper com a lógica hierarquizante presente no modelo escolar tradicional. Assim, buscam romper com a hierarquia entre conhecimentos e com a ideia de que exista um conhecimento *mais importante* ao qual a criança deve se submeter. Nessa perspectiva o conhecimento importante é aquele que a criança está interessada. As Escolas Democráticas também buscam romper com a hierarquia na relação da criança com o adulto, do aluno com o professor; a criança não deve obedecer a uma regra porque um adulto decidiu e acredita que sabe o que é o melhor para ela, a criança é corresponsável pelas regras de conduta no interior da escola.

A primeira Escola Democrática que se tem notícia, de acordo com Singer (1997), é a Yásnaia-Poliana, que data de meados do século XIX e se localizava na região de mesmo nome, na Rússia. Fundada 1857 e dirigida pelo escritor Leon Tolstoi, a escola era gratuita e atendia os filhos dos camponeses pobres região. A condição precária em que viviam as famílias das crianças que frequentavam a escola as obrigava, durante o verão, a deixar a escola para ajudar na colheita e muitas abandonavam a escola para irem trabalhar tão logo aprendiam a ler e a escrever.

Influenciado pelo pensamento de Rousseau, Tolstoi se contrapunha ao tipo de ensino bastante comum desde o século XVIII, na Inglaterra, o chamado “ensino mútuo”. Nele vigorava uma lógica militar-industrial onde a ordenação das atividades era bastante rigorosa, objetivando intensificar e padronizar a utilização do tempo na escola. Para Tosltoi, tal modelo – e outros comuns à época – eram uma violência contra a criança e acreditava que somente por meio da liberdade da criança no contato com o ensino, respeitando seus interesses e seu tempo, seria possível desenvolver sujeitos responsáveis e construir uma ordem e autoridade autênticas. Dessa forma, a organização do espaço, dos conteúdos e do tempo de aprendizagem é algo secundário com relação ao interesse e ao conhecimento dos conteúdos apresentados a criança. Tal organização surge em função da necessidade da criança à medida que aprende, não de uma necessidade a priori do educador para que a educação aconteça. Assim, a partir da liberdade e do interesse dos alunos, a escola Yásnaia-Poliana organizava seu funcionamento e suas atividades.

Singer (1997) destaca que o contexto histórico que possibilitou o surgimento da Yásnaia-Poliana, na segunda metade do século XIX, era um momento de mudanças,

"[...] a Europa vivia o início da Revolução Burguesa, que inspirava várias reformas na educação" (pág. 65). E, se por um lado a educação passava das mãos da Igreja para o Estado, que estimulava a laicidade e condenava as punições corporais e as repressões mais duras, por outro lado os alunos continuavam ocupando um lugar de passividade frente ao conhecimento, existindo ainda sanções disciplinares. Também se fazia presente os ideais do socialismo, que "era ao mesmo tempo opositor e herdeiro da tradição burguesa", buscando assim

> [...] a radicalização das conquistas, ideais e práticas da instrução burguesa: universalidade, laicidade, gratuidade, renovação cultural, ênfase na temática do trabalho, desenvolvimento da compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. (Singer 1997, p. 66).

Por desejar a emancipação dos indivíduos tanto com relação à Igreja, quanto ao Estado, o Socialismo acabou sendo perseguido por ambos. Isso implicou no fechamento de muitas escolas, entre elas a Yásnaia-Poliana, sob a acusação de disseminarem ideias socialistas.

Singer (1997) também aponta que "apesar da clara proximidade com os ideais do socialismo, a grande inspiração de Tolstoi para a construção de Yásnaia-Poliana, foi a obra do filósofo Jean-Jacques Rosseau [...]" (pág. 67 e 68). Nesse sentido, como já apresentado acima, Tolstoi tem como principal elemento do processo de educação a liberdade da criança. Ele acreditava que somente através do respeito aos interesses e curiosidades da criança e de seu próprio tempo de aprendizado será possível construir uma ordem e autoridade autênticas, desenvolver sujeitos responsáveis.

É importante destacar que o que existe nas propostas de Rousseau "[...] é uma articulação complexa entre liberdade e responsabilidade, que por vezes chega a parecer ainda mais rigorosa do que o modelo de educação dominante" (SINGER 1997, pág. 71). Assim, para Tolstoi não existe espaço para o castigo na educação e a organização das crianças se dá como efeito da própria liberdade. Esta liberdade cria situações que possibilita que a criança crie suas regras partindo de suas próprias necessidades, assim, "na mesma linha de pensamento de Rousseau, Tolstoi acredita que a liberdade é a única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo." (SINGER 1997, pág. 73).

Sendo a liberdade e a responsabilidade valores fundamentais e, tendo como um dos objetivos a formação de pessoas mais autônomas, é possível aproximar as Escolas

Democráticas das experiências anarquistas em educação, da Pedagogia Libertária (SINGER 1997).

Além da Yasnáia-Polyana, a primeira Escola Democrática que se tem notícia e que teve origem em meado do século XIX, houve durante o século XX também outras importantes experiências em diversos países que acabaram servindo de inspiração para iniciativas brasileiras mais recentes, no século XXI. Ao longo do século XX tivemos: Summerhill, atualmente localizada na Inglaterra; Escola da Ponte, em Portugal; e a Escola Democrática de Hadera, em Israel. Sendo que todas elas encontram-se ainda em atividade.

Tais experiências inspiraram a criação de algumas Escolas Democráticas no Brasil como o Projeto Âncora, na cidade de Cotia, a E.M.E.F. Desembargador Amorim Lima e E.M.E.F. Campos Salles, na cidade de São Paulo e a Escola Municipal Antônio José Ramos, em Santo Antônio do Pinhal, todas estas são escolas públicas localizadas no estado de São Paulo.

Além das iniciativas acima também existiram inúmeras outras, tanto no Brasil quanto em outros países, sendo que o longo do século XX houve um aumento considerável no número de escolas desse tipo e tal iniciativa se espalhou por diversos países. Singer (1997) aponta que até o ano de 1996 havia noventa e cinco Escolas Democráticas em funcionamento em diversos países ao redor do mundo, sendo Summerhill a mais antiga ainda em funcionamento, fundada em 1921. A autora ainda afirma que as Escolas Democráticas possuem

> [...] uma ambiguidade que as acompanha desde sua aparição: trata-se de um fenômeno ao mesmo tempo internacional e isolado. As mais diversas realidades socioculturais suscitam a formação de escolas muito similares, que se caracterizam sempre pela proposta de uma prática diferente, que se opõe a um sistema em que as avaliações, a competição e o autoritarismo dão a tônica (p. 63).

Por outro lado, mais recentemente, existe uma tentativa de articulação entra as Escolas Democráticas por meio da criação de uma rede internacional, a chamada Rede Internacional de Escolas Democráticas (International Democratic Schools Network – IDEN), que possui um site na internet[41] em que se encontram informações sobre a quantidade e a localização de Escolas Democráticas espalhadas pelo globo. Atualmente

[41] www.idenetwork.org/index.htm - última consulta dia 08/10/2013

existem mais de 200 lugares oferecendo educação democrática, espalhadas por 30 países e trabalhando com mais de quarenta mil estudantes.

Isso indica que, ainda que seja um número pequeno quando comparado com os sistemas nacionais de educação, é movimento internacional significativo e que veio crescendo ao longo do século XX e no início desse século, no Brasil e no mundo. E, se levarmos em conta, como exemplo, o caso do Projeto Âncora e da escola Amorim Lima – que para modificar suas práticas e se tornarem Escolas Democráticas contaram com o auxílio de José Pacheco, um dos fundadores da Escola da Ponte – a articulação entre as escola e pessoas quem compõe a Rede Internacional de Escolas Democráticas é de fundamental importância para a expansão desse modelo de organização escolar.

Pensar as escolas democráticas à luz das contribuições de Vigotski

Frente ao exposto sobre o desenvolvimento humano na compreensão de Vigotski e sobre as Escolas Democráticas, é possível estabelecermos algumas relações. A primeira delas diz respeito ao papel do professor na educação. Para Vigotski o professor possui fundamental importância para o processo de desenvolvimento infantil, através de uma correta compreensão de como tal processo ocorre – suas dinâmicas e estrutura – ele pode preparar atividades adequadas para cada momento de modo a potencializar o máximo o desenvolvimento da criança. De acordo com Martins (2010) Vigotski aponta que o único fator educativo é o meio (sendo este entendido em sua complexidade, como já apresentado anteriormente) e que, portanto o professor deve atuar como um organizador de tal meio e ajudar o aluno "a caminhar com as próprias pernas".

Ao longo de todo o processo de escolarização, no modelo pedagógico tradicional, os professores dão uma aula geral para toda uma turma e – sobretudo no caso do Brasil em que muitas escolas contam com um elevado número de alunos por sala – fica difícil dar conta das especificidades de cada aluno. Por outro lado, as Escolas Democráticas funcionam de tal modo que um professor tem melhores condições de acompanhar um aluno e cada aluno possui a liberdade para estudar no seu ritmo e a partir dos seus interesses. O que parece indicar maior possibilidade para organizar o ensino de acordo com os períodos do desenvolvimento de cada aluno.

Sobre o ritmo de cada aluno, ainda que estes tenham maior liberdade frente aos conteúdos, o professor desempenha um papel importante na manutenção de tal ritmo.

Dito de modo simples, ainda o aluno tenha seu ritmo respeitado, o professor também irá auxilia-lo para a manutenção de um ritmo adequado de aprendizagem. Nesse sentido, ao comentar sobre a Escola da Ponte (grande inspiração para as experiências educacionais do mesmo tipo no Brasil) Groppa e Sayão (2004) apontam que manutenção do cotidiano democrático se deve ao fato de que "a assimetria entre os lugares de professor e de aluno está totalmente preservada" (pág. 26). Os autores apontam que existência da assimetria presente na relação aluno-professor permite ao professor atuar, quando necessário, para conter eventuais excessos dos alunos, cobrar responsabilidades assumidas, ou exigir concentração e esforço para a realização das tarefas; e, ainda que possua liberdade para escolher o que estudar, o aluno não pode escolher não estudar. Essas condições possibilitam ao professor a clareza do seu papel e isso possibilita que este atue para a superação de eventuais dificuldades.

Outro importante elemento que as Escolas Democráticas trazem é a ruptura com a lógica de classes de aula. Sobre a experiência da Escola da Ponte, Groppa e Sayão (2004) apontam que com a ruptura da lógica de classes "[...] a equipe docente passou a ser responsável indistintamente pelo desenvolvimento e acompanhamento do coletivo dos alunos" (pág. 25). O que mostra mais uma dimensão dessa lógica de funcionamento que aposta no trabalho realizado coletivamente e rompe com a lógica de isolamento do professor, sozinho em sua classe e responsável por ela, presente na educação tradicional. Assim, esse funcionamento mais coletivo dos professores em conjunto com uma maior flexibilidade do ensino possibilita um maior conhecimento sobre cada aluno, o que pode atuar favoravelmente quando utilizado para melhor atender as necessidades do desenvolvimento de cada criança.

Com relação à educação, Martins (2010) aponta que para Vigotski as instituições escolares devem desenvolver processos educativos estreitamente vinculados com a vida em sociedade, "[...] só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo" (VIGOTSKI, 2004a apud MARTINS, 2010). Uma das reclamações mais comuns por parte dos alunos da educação tradicional, sobretudo os mais velhos é de que justamente aquilo que é ensinado nas escolas é distante de sua realidade e, portanto, os alunos não vem muito sentido para aquilo que estão estudando e acabam por dar um sentido instrumental para o que aprendem,

utilizando o conteúdo para se formar, ou passar no vestibular e uma vez cumpridas tais metas, aquilo que foi aprendido deixa de ter importância e é esquecido.

As Escolas Democráticas, por sua vez, ao apresentarem um modelo pedagógico mais flexível, possibilitam que os alunos busquem conhecimentos mais articulados com as suas vidas. Um risco que se corre é justamente o aluno ficar fechado em conhecimentos e conteúdos que já sabe e domina. Nesse sentido, é imprescindível uma atuação ativa por parte do professor, o que vai possibilitar o aluno ir além de si mesmo, e se desenvolver de fato.

Além dos aspectos que se apresentam como potentes para o desenvolvimento nas propostas presentes nas Escolas Pedagógicas, existem também elementos a serem criticado. Nesse sentido, Snyders (2001) aponta que as pedagogias não-diretivas – o que incluí a escola Summerhill – apresentam uma importante crítica à educação tradicional ao denunciar o seu caráter autoritário e propor uma educação mais progressista, centrada na liberdade do aluno. Entretanto, o autor destaca, sobretudo no caso de Summerhill, que tal proposta pedagógica acaba incorrendo no mesmo erro que critica. Sua proposta, que se pretende progressista acaba sendo uma educação conservadora.

Ao realizar uma educação que, de acordo com o autor, é essencialmente espontaneísta, não-diretiva, ela não faz contraposição ás ideias hegemônicas presentes na sociedade. Tais ideias acabam determinando em grande parte a formação do aluno, ou seja, ao criar uma proposta pedagógica que seja aberta ao aluno, porém sem um horizonte claro, o que ocupa o espaço deixado pela educação são justamente os valores e princípios que predominam em nossa sociedade capitalista. Assim, o autor aponta que o autoritarismo na educação é grave e deve ser combatido, mas ao colocar uma prática pedagógica que não seja crítica – com um horizonte claro de luta contra as opressões presentes no sistema capitalista – acaba por reproduzir as opressões presentes na sociedade.[42] Ainda que Snyders não se apoie nas ideias de Vigotski para realizar suas críticas é possível aproximar os dois na medida em que ambos se apoiam no pensamento marxista.

[42] Cabe retomar que no caso das instituições brasileiras apresentadas parece predominar uma compreensão mais crítica da educação, tendo clareza que o professor deve ter uma atuação mais diretiva, como defendem Groppa e Sayão (2004), já apresentados acima no texto.

Outro importante elemento passível de crítica a luz das compreensões trazidas por Vigotski são as ideias de dois importante autores, cujas elaborações serviram de base e deram origem as Escolas Democráticas e, em certa medida ainda, servem de inspiração para tais práticas: Rousseau e Tolstói. Vigotski (2004), no interior de sua discussão sobre o modo negativo como o capitalismo impacta o desenvolvimento humano em decorrência do modo como seu processo de produção está organizado, vai apontar que tais autores também identificaram os efeitos negativos do progresso da civilização. Entretanto, vão divergir diametralmente com relação ao sentido que devemos buscar – dada a condição degradante que se apresenta de modo cada vez mais acentuado. Vigotski (2004) afirma que

> Enquanto observadores dos efeitos incapacitantes do processo de progresso da civilização sobre os seres humanos, filósofos como Rousseau e Tolstói não puderam ver nenhuma outra solução que um retorno à integralidade e pureza da natureza humana. De acordo com Tolstói, nosso ideal não está à nossa frente, mas atrás de nós. Neste sentido, do ponto de vista deste romantismo reacionário, os períodos primitivos de desenvolvimento da sociedade humana apresentam-se com aquele ideal que a humanidade deveria estar perseguindo. Realmente, uma análise mais profunda das tendências econômicas e históricas que regulam o desenvolvimento do capitalismo mostra que este processo de mutilação da natureza humana, acima discutida, é inerente não só ao crescimento da indústria de grande escala, mas à específica forma de organização da sociedade capitalista.

Em certo sentido Rousseau e Tolstói estão certos, uma vez que as condições pioram a medida que o capitalismo se desenvolve. Assim, Vigotski continua

> A mais fundamental contradição em toda esta estrutura social consiste no fato que dentro dela, sob pressão inexorável, estão evoluindo forças para sua destruição, e estão sendo criadas as precondições para a substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem. Mais de uma vez, Marx demonstra como o trabalho, ou a indústria de larga escala, em si mesmos, não levam necessariamente à mutilação da natureza humana, como m seguidor de Rousseau ou Tolstói assumiria, mas, pelo contrário, contêm dentro de si mesmos possibilidades infinitias para o desenvolvimento da personalidade humana. (destaque do autor).

Assim, o caminho apontado por Vigostki é diametralmente oposto ao da compreensão de Rousseau e Tolstói. Enquanto os últimos trazem uma ideia de retorno ao passado ideal, Vigotski vai apontar para a necessidade de superação do capitalismo e emancipação da humanidade para que todos possam aproveitar dos desenvolvimentos materiais conquistados.

Considerações Finais

As articulações apresentadas apontam que as Escolas Democráticas possuem grandes avanços e, quando comparadas com a educação tradicional, também apresentam bastante potencial para o desenvolvimento de ideias relacionadas com as contribuições de Vigotski. Porém, cabe ressaltar que vivemos em uma sociedade capitalista, que imprime também suas contradições na educação e isso deve ser levado em conta em uma análise posterior mais aprofundada. Além disso, o presente trabalho possui um caráter fundamentalmente teórico sobre as Escolas Democráticas e sua articulação com as ideias de Vigotski. Dessa maneira, faz-se necessário um estudo que leve em conta também tais escolas na dimensão de suas práticas cotidianas, investigando quais os desafios e dificuldades que encontram, faz-se necessário um estudo que investigue em que medida as possibilidades anunciadas podem se concretizar na prática e quais dificuldades encontram para tal realização.

Referências

Duarte, N. (2009). *As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico*. In: Facci, M. G. D.; Tuleski, S. C.; Barroco, S.M.S. (orgs). Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá, PR: Eduem

Groppa, J. A.; Sayão R. (2004). *Da construção de uma escola democrática: a experiência da Emef Amorim Lima*. Eccos Revista Científica, vol. 6, núm. 2, p. 15-37.

Martins, J. B. (2010). *A importância do livro Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vigotski.* Revista Análise Psicológica, vol.2, n.XXVIII, p. 343-357

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo, SP: T. A. Queiróz.

Singer, H. (1997). *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência.* São Paulo, SP: Hucitec.

Souza, M. P. R. (2010). *Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo*. In Conselho Regional de Psicologia e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Snyders, G. (2001). *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Tradução Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro.

Vigotski, L. S. (2004). *A Transformação Socialista do Homem.* Disponível em: <http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso em: 10/01/2015

_____. (2006a) *El problema de la edad*. In: VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros.1931/2006. p. 251-273.

_____. (2006b) La crisis de los siete años. In: VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros.1931/2006. p. 377-389

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: PSICOLOGIZAÇÃO E ALIENAÇÃO A SERVIÇO DE QUEM?

Fernanda Fochi Nogueira Insfran – UFF

RESUMO
Com a ampliação, nos últimos anos, das demandas institucionais por psicólogos, intensificamos a discussão sobre qual(is) paradigma(s) deveria(m) pautar nossas intervenções. Na área de Educação, apesar dos mais de 40 anos de luta por formação e prática profissional voltadas para a garantia de direitos sociais amplos, comprometidas com os interesses das classes populares e compromissadas com um projeto de escola democrática e inclusiva, ainda nos deparamos com discursos fraturados, preconceituosos, psicologizantes, patologizantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, a escola e as relações que a constituem. Esta forma de compreender a relação entre Psicologia e Educação permeia as representações sociais de muitos atores sociais, entre os quais nossos entrevistados para esta pesquisa: estudantes de Psicologia e professores de ensino fundamental. A maioria destes considerou a atuação clínico-terapêutica o principal papel do psicólogo escolar. Além disso, predomina a visão de que dificuldades de aprendizagem são fruto de problemas familiares e/ou do próprio aluno, que não consegue se adequar às normas comportamentais da escola e a seus métodos pedagógicos. Assim, vivemos um impasse: atender às demandas clínicas e corroborar a culpabilização individual/familiar ou ampliar horizontes para uma discussão sistêmica? Portanto, urge discutirmos, a nível político/social: a que se presta nossa formação de psicólogos?

Introdução

Este artigo buscou discutir a formação de psicólogos no Brasil, especificamente para a atuação institucional em espaços educativos, a partir do estudo de representações sociais de estudantes de psicologia e professores sobre o papel do psicólogo escolar. Foram entrevistados para esta pesquisa 109 estudantes de psicologia de uma universidade pública e 12 professores de ensino fundamental de uma escola municipal.

Partimos da compreensão feita por diversos autores sobre a formação e atuação de psicólogos em espaços escolares (Patto, 1997, 1999; Guzzo, 2008; Antunes, 2011) para entender como se formaram as representações sociais dos futuros psicólogos e dos educadores, arrolados por esta pesquisa, que irão justificar suas práticas sociais (Moscovici, 1978).

Justificativa

Com a ampliação, nos últimos anos, das demandas institucionais por psicólogos, passamos a viver dilemas importantes, tanto em termos de orientação da nossa formação como em relação ao atendimento de tais demandas, que ainda hoje, em geral, buscam uma atuação clínico-individual-curativa. Na área de Educação discute-se a ruptura com esse modelo de atuação desde o final da década de 1970, quando da publicação dos pioneiros estudos de Patto (1997), Novaes (1982) e Andaló (1984) acerca do papel do psicólogo escolar.

Porém, apesar de termos avançado na compreensão de que os problemas escolares não se reduzem a dificuldades individuais e familiares do aluno, a compreensão sócio histórica do fracasso escolar ainda não é plenamente difundido, nem entre os profissionais de educação e muito menos na sociedade. Assim, através de um estudo de representações sociais do papel do psicólogo escolar, pretendemos evidenciar que ainda é hegemônica a visão do psicólogo como o profissional responsável por ajustar/ adequar indivíduos aos padrões normativos institucionais.

Buscamos, portanto, colaborar com uma reflexão sobre que tipo de formação estamos interessados em oferecer, pois acreditamos em uma formação e prática profissional voltadas para a garantia de direitos sociais amplos, comprometida com os interesses das classes populares e, portanto, compromissada com um projeto de escola democrática e inclusiva (Antunes, 2011).

A teoria das representações sociais na pesquisa em educação

A Teoria das Representações Sociais (TRS), inaugurada por Moscovici (1978) em 1961, busca conhecer crenças, valores, teorias, enfim, pensamentos sociais que, segundo o mesmo autor, se integram às práticas cotidianas dos indivíduos/ grupos. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais são um fenômeno de sociedades modernas dinâmicas, que apresentam diferentes grupos sociais, cada vez mais consolidado e independentes, e que, portanto, possuem referenciais distintos de absorção e constituição dos fenômenos sociais.

Abric (1998) define a representação como sendo “uma visão funcional do mundo” (p.28), pois permite ao indivíduo ou grupo utilizar de seu próprio sistema de referências para dar sentido às suas ações. Assim, na visão do autor, as RS seriam guias

para a ação, por servirem aos indivíduos como um sistema de interpretação da realidade, o qual determinaria comportamentos e práticas cotidianas.

De acordo com Oliveira e outros (2005, p. 126), este referencial teórico tem sido cada vez mais explorado por possibilitar aos pesquisadores o "acesso ao conhecimento social que orienta as práticas de uma dada população, ou seja, o conhecimento que ela utiliza para interpretar seus problemas e justificar suas práticas sociais". Ou seja, a partir das RS dos indivíduos/grupos, é possível inferir suas formas de conceber o mundo e que orientações para a ação preconizam (Franco & Novaes, 2001).

Além disso, conforme atesta Alves-Mazzotti (2000), no campo da educação, a TRS teria o papel de compreender como e porque certas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e se mantém em relação à prática pedagógica, originando e direcionando a ação dos indivíduos implicados neste contexto.

Psicologia escolar no Brasil: formação e atuação

Afinal, qual o papel do psicólogo escolar? Esta é uma pergunta que muitos psicólogos e estudiosos da psicologia no ambiento educativo se fazem. Andaló (1984), assim como Novaes (1982) e Patto (1997) foram as precursoras dessa discussão acerca do papel do psicólogo escolar. Andaló (1984, p.46) mostrava, ainda na década de 1980, que o papel do psicólogo escolar estava "mal delimitado e mal definido", principalmente por ser "inexplorado, desvalorizado e até mesmo pouco conhecido, não só dentro da escola, mas também dentro da própria categoria de psicólogos".

Segundo Guzzo (2008, p.54):

> A formação cada vez maior de psicólogos no país, ainda preponderantemente para a atuação clínica, dificulta a inserção efetiva do profissional nestes espaços e acaba por impedir que a relação – teoria e prática – deixe de produzir avanços para a realidade de uma maioria de crianças e adolescentes que vivem sua escolaridade na rede pública.

Conforme a autora expõe, apesar da psicologia estar crescendo muito nos últimos anos no Brasil, a psicologia aplicada à Educação e aos ambientes educativos ainda tem baixa inserção de profissionais, principalmente nas escolas públicas. Além disso, conforme atestam Cenci (2006) e Praça e Novaes (2004), em duas pesquisas distintas sobre as representações sociais da prática do psicólogo, a psicologia ainda é vista pela sociedade, de modo geral, como uma prática de adequação e ajustamento de indivíduos

à sociedade. Além disso, a atuação clínica deste profissional é percebida como o principal serviço que pode ser prestado pelo profissional de psicologia presente em instituições.

Praça e Novaes (2004, p.44) vão mais longe e dizem que:

> (...) à medida que a Psicologia e os psicólogos são ainda representados como agentes de adequação e integração social, não há espaço para a ética, pois, dessa forma, o sujeito torna-se objeto. Cabe ao psicólogo (e também aos estudantes) interrogar-se constantemente sobre seu saber-fazer de forma crítica. Agente de transformação ou agente de adequação?

Esta representação sobre a prática dos psicólogos remonta ao surgimento da Psicologia como ciência no Brasil e da Psicologia Escolar e Educacional como teoria e prática. Alguns psicólogos e filósofos, estudiosos da História da Psicologia no Brasil e no mundo, trouxeram importantes contribuições para o entendimento das implicações entre psicologia e educação (Patto, 1999; Foucault, 2002; Canguilhem, 1972; Antunes, 2011).

Patto (1999) e Foucault (2002) ressaltam que a principal função da psicologia no final do século XIX era adaptar os indivíduos àquilo considerado padrão de comportamento para a sociedade da época. Isto se deu, num momento histórico em que leis e diretrizes eram criadas para possibilitar o funcionamento dos nascentes centros urbanos e a ciência positivista ganhava grande destaque como método para se alcançar "verdades axiomáticas" (Patto, 1999) sobre os problemas enfrentados por esta moderna sociedade capitalista.

Pautada, portanto, em pressupostos iluministas e no método científico positivista, a psicologia se firma como um saber específico, com uma área de conhecimento reconhecida. Utilizando-se dessa forma do rigor matemático, objetividade e neutralidade positivistas, próprias das ciências da natureza, a psicologia buscou entender o homem e as questões que emergiam das mudanças sociais do final do século XIX/ início do século XX, dentre os quais educação, medicina mental e organização de grupos (Foucault, 2002).

Assim, a psicologia se propõe a analisar as dificuldades de adaptação do homem ao ambiente de trabalho, as deficiências de aprendizagem/ fracasso escolar, as psicopatologias dos indivíduos e a interação destes na sociedade. Acreditava-se haver,

portanto, profunda necessidade de distinção entre *o normal e o patológico* (Canguilhem, 1972).

A psicologia vai se instrumentalizar, através de testes, diagnósticos e laudos, para promover a diferenciação entre aqueles considerados normais e os patológicos, e tal distinção logo transforma-se em preconceito. Segregar aptos de inaptos para executar determinadas atividades laborais e explicar o fracasso escolar do mais pobres a partir de modelos como a "teoria da carência cultural" (Patto, 1997), passam a ser práticas validadas cientificamente pelo advento dos testes psicométricos de inteligência, aptidões, personalidade, dentre outros muito utilizados desde o início do século XX e em voga até hoje. Canguilhem (1972, p.120) entende isto com uma instrumentalização do homem: "a natureza do homem é de ser ferramenta, sua vocação é ser colocado no seu lugar, na sua tarefa".

Na área de Educação, a Psicologia ganha destaque por ser, nas primeiras décadas, o principal sustentáculo dos cursos de formação de professores e isto vai gerar um psicologismo prejudicial às relações na escola e ao processo ensino-aprendizagem, pois "os problemas escolares (institucionais) eram tidos como problemas de aprendizagem (individuais), encobrindo os fatores intraescolares que os determinavam" (Antunes, 2011, p.26).

> A utilização de testes psicológicos, muitas vezes não adaptados para a realidade da criança brasileira, foi um dos fatores que contribuíram para a rotulação de alunos, diagnosticando-os precariamente como "deficientes" e os enviando para escolas especiais, subvertendo seu propósito original que era o de dar atendimento educacional adequado às necessidades educativas da criança, e transformando-as em espaços de segregação e de negação de uma educação realmente capaz de promover aprendizagem e desenvolvimento (Antunes, 2011, p.24).

Entender o aluno como sendo o foco do problema a ser diagnosticado e tratado pelo psicólogo ainda faz parte das representações da sociedade de modo geral. Apesar disso, existem alternativas:

> Novas temáticas passam a ser propostas pela Psicologia Escolar, abrindo outras frentes de ação do psicólogo diante do fracasso escolar. Dificuldades de aprendizagem e comportamento indisciplinado na escola começam a ser analisados como produções do processo escolar. Surgem novas orientações às queixas escolares; as intervenções dos psicólogos passam a ter outros pressupostos, e avaliações psicológicas são reinventadas, buscando-se compreender as diferentes versões envolvidas na produção das dificuldades escolares (Araujo & Caldas, 2012, p.49).

Atenta a isso, Andrada (2005) sugere que os psicólogos escolares passem a atuar a partir de uma visão sistêmica, num modelo de causalidade circular e não linear, onde todos os componentes do sistema se influenciam mutuamente e, portanto, cabe somente uma análise contextual. Para que o trabalho sob esta visão ocorra, a autora propõe a criação de espaços de escuta das demandas de todos os sujeitos em interação na escola e que se desenvolvam possibilidades de reflexão com estes sujeitos, sobre as questões cotidianas, as relações que estes estabelecem e seus paradigmas.

Método

A pesquisa contou com a participação de 109 estudantes de psicologia de uma universidade pública e 12 professores de uma escola municipal de ensino fundamental, ambas na cidade do Rio de Janeiro. Os estudantes tinham idade média de 20 anos, 61% eram do sexo feminino e nenhum deles havia cursado a disciplina Psicologia Escolar ou similar, até a data da aplicação do questionário da pesquisa. Dentre os 12 professores, a idade média era de 40 anos e oito eram mulheres. A escola pesquisada não tinha psicólogo escolar lotado. Perguntamos a ambos os grupos qual o papel do psicólogo na escola. Perguntamos também aos alunos de psicologia se tinham interesse em atuar na área escolar e pedimos que justificassem.

Para analisar os resultados, utilizamos o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977) por ser este um valioso ferramental estatístico para análise qualitativa de representações sociais. De acordo com este método, a organização da análise é feita da seguinte forma: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, após tabulação de todos os dados coletados, estes foram organizados de forma que as respostas ficassem dispostas em categorias/ temas manifestos.

Resultados e discussão

Obtivemos resultados, não muito surpreendentes, visto que a maioria dos participantes da pesquisa manifestaram representações sociais sobre a prática do psicólogo escolar atreladas à visão hegemônica clinico terapêutica, que compreendeu respostas como “ajudar; orientar; aconselhar; acompanhar; curar os indivíduos; aplicar

testes; fornecer diagnósticos". Na tabela abaixo todas as categorias encontradas e suas respectivas frequências:

Tabela 1 – Qual o papel do psicólogo escolar?

Categorias	Alunos de Psicologia		Professores Ensino Fundamental	
	Frequência	%	Frequência	%
Clínico terapêutico	56	26%	18	46%
Facilitação de relações interpessoais	50	24%	5	13%
Problemas de aprendizagem	51	24%	5	13%
Facilitação da atuação do docente/direção	23	11%	8	21%
Orientação vocacional	16	8%	0	0%
Orientação de pais	5	2%	1	3%
Análise do ambiente escolar	7	3%	2	5%
Outros	4	2%	0	0%
Total	212	100%	39	100%

Vimos que, nas respostas dos alunos, há um predomínio de representações voltadas para a prática *clínico terapêutica* (26%) e também para uma atuação sobre os *problemas de aprendizagem* dos alunos (24%). Eles também se referem a *facilitação das relações interpessoais* (24%), o que demonstra uma compreensão menos hegemônica do papel do psicólogo escolar.

Já nas respostas dos professores, a visão é predominantemente voltada para o atendimento *clínico terapêutico* (46%) e destacamos uma frequência alta de respostas relacionadas à categoria *facilitação da atuação do docente/ direção* (21%), onde tivemos respostas como "ajudar na disciplina", o que demonstra clara representação do papel do psicólogo como ajustador/ disciplinador.

Quando perguntados se teriam interesse em atuar na área Escolar, 59% dos alunos de Psicologia disseram que não e destes, 85% justificaram dizendo que o psicólogo escolar não é valorizado por não haver reconhecimento do mesmo pelos atores escolares (50% das respostas) e/ou por existirem poucas ou nenhuma escola com profissionais psicólogos (15%).

Em relação à falta de reconhecimento do trabalho do psicólogo no meio educacional, Guzzo (2008) explica que ainda hoje, o profissional não é bem aceito nas escolas por ser visto como um profissional de saúde, que, portanto, deve ser alocado em

ambientes de saúde e não educacionais. Segundo a autora, os argumentos contrários à alocação destes no ambiente educativo partem do próprio perfil de formação destes, pois acredita-se que "os psicólogos não sabem como agir nas escolas, seja porque não aprenderam ou não vivenciaram esta realidade em seu tempo de formação, seja porque diante de uma realidade difícil e bastante complexa, os conhecimentos psicológicos e ferramentas profissionais têm pouco a contribuir" (Guzzo, 2008, p.56).

Outra questão tratada pela autora é quanto ao tipo de demanda que chega ao psicólogo que atuam nas escolas. Espera-se desse profissional uma atuação dentro do modelo médico, "culpabilizando o indivíduo pelo seu problema e tratando-o de preferência longe do seu contexto de desenvolvimento" (Guzzo, 2008, p.56).

De acordo com Andrada (2005), isso ocorre devido à dificuldade das instituições educativas cumprirem seu principal objetivo, que é socializar conhecimento científico elaborado historicamente. Há muitos alunos considerados "desviantes e não adaptados" a esse objetivo (Andrada, 2005, p.197). Dessa forma, a única maneira de manter a psicologia como uma ciência que atende aos interesses da sociedade dominante para a qual se constituiu, é continuar a excluir os inadaptados (Guzzo, 2008).

Respostas como "o psicólogo deve levar o aluno a reconhecer que seu comportamento o prejudica, assim como prejudica seus colegas de classe e sua família", dada por uma professora, ou "orientar os alunos ditos desviantes a ter um comportamento socialmente adequado", dito por um aluno de Psicologia, nos leva a perceber representações sociais ainda bastante impregnadas da construção histórica sobre fracasso escolar tão combatida por Patto (1997; 1999) e os psicólogos da corrente sócio histórica da psicologia: a visão de que dificuldades de aprendizagem são fruto de problemas familiares e/ou do próprio aluno, que não consegue se adequar às normas comportamentais da escola e aos métodos pedagógicos impostos por ela.

Antes de seguirmos para as considerações finais, consideramos importante ressaltar as reflexões de Asbahr e Lopes (2006) que devem fazer parte da formação de psicólogos que precisamos desenvolver se quisermos, de fato, romper com o paradigma hegemônico:

> As críticas das concepções hegemônicas sobre o fracasso escolar deve ir mais fundo e questionar as concepções de homem, de sociedade e de ciência que lhes dão suporte. Como regra, são concepções a-históricas que tomam como natural o que é social, como social-natural o que é político, como causa o que é consequência, como

> abstração o que é realidade concreta dos homens, o que é produto de relações sociais engendradas na história. (Asbahr & Lopes, 2006, p.61)

Considerações Finais

Consideramos o trabalho de Patto (1997, 1999) como um marco na crítica à psicologia escolar hegemônica, pois descortinou preconceitos arraigados, frutos de uma compreensão de fracasso escolar que culpabilizava pobres, negros e suas famílias, ou seja, individualizando e patologizando um problema de ordem relacional/ institucional.

Buscando descrever a trajetória do clássico de Patto (1999) – "A Produção do Fracasso Escolar" –, Carvalho (2011, p. 575) explica porque a obra da autora ainda é tão atual:

> É essa escola, alienada de seu papel político, divorciada de sua vocação cultural e inacessível aos pais e alunos que dela mais necessitam que encontramos nas páginas do livro de Souza Patto. Mas, ao mesmo tempo, nele encontramos os esforços de Ângela, Neide, Nailton, Humberto ou Glória para não serem tragados pela massificação, docilizados pelos processos disciplinares, assujeitados por uma máquina estatal desvinculada dos compromissos públicos que justificariam sua existência. Daí a triste, lúcida e desafiante atualidade dessa obra.

Assim, a proposta de um novo paradigma para a prática do psicólogo escolar/ educacional vem para contrapor essa corrente que dominou a psicologia no início do século XX e ainda influencia fortemente a ideologia construída socialmente em torno da representação do papel deste profissional na sociedade.

Portanto, faz-se necessário pensar politicamente o sentido dessa atuação. Para Guzzo (2008), não existe um referencial nem técnico nem político para o trabalho do psicólogo na escola. Segundo a ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), as concepções teórico-metodológicas são diversas e variam de acordo com a linha adotada pelo profissional, sempre "visando compreender as dimensões subjetivas do ser humano" (Abrapee, 2009). Porém para Guzzo (2008), as questões políticas implicadas nessa prática são tão importantes quanto os referenciais técnicos, pois se precisa avançar na "construção de uma ciência e uma profissão comprometida com as massas" (Guzzo, 2008, p.56).

Para Patto (1997) a maneira de se alcançar esse comprometimento proposto por Guzzo seria através de uma psicologia empenhada em superar o modelo clínico tradicional, que culpabiliza o aluno por seu suposto distúrbio físico ou psíquico que estaria dificultando sua aprendizagem, por um modelo institucional onde as dimensões

econômica, política e cultural da sociedade brasileira fossem consideradas, permitindo assim elucidar processos que se dariam na vida diária escolar.

A fala de professora Marilene Proença de Souza resume bem o que buscamos para a formação dos psicólogos que atuarão nos espaços educativos:

> 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 humano. 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. As perspectivas de uma área profissional como a Psicologia Escolar e Educacional estão, necessariamente, articuladas às respostas que pudermos produzir aos desafios postos pelas demandas sociais e institucionais. Por fim, consideramos importante a participação dos psicólogos escolares e educacionais nos espaços organizativos e políticos, bem como na construção de políticas públicas na área da educação, tais como: associações de classe; fóruns de discussão; conselhos de representantes e órgãos de controle social (Souza, 2009, p.182).

Portanto, urge buscarmos outros modos de formação do psicólogo, dadas as dificuldades de uma escolarização que caminhe num sentido oposto ao da psicologização da educação. Uma formação que valorize o papel do psicólogo no contexto da educação, que resgate este lugar tão caro a toda sociedade. Uma formação que rompa definitivamente com o modelo de homem, sociedade e ciência do positivismo, visto que só identificando e compreendendo todos os fatores envolvidos nas demandas escolares, e não só a criança e sua família, poderemos de fato fazer uma intervenção coerente, consciente e que produza desenvolvimento humano.

Referências

Abrapee. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (s.d). *O Psicólogo Escolar*. Recuperado em 10 mai 2009, de http://www.abrapee.psc.br/opsicologo.htm

Abric, J-C. (1998). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In Moreira, A.S.P. e Oliveira, D.C. (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social.* Goiânia: AB.

Alves-Mazzotti, A.J. (2000). Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.* Rio de Janeiro: DP&A.

Andalo, C.S.A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.4, no.1, (pp.43-46). Recuperado em 31 mai 2009, de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=pt&nrm=iso

Andrada, E.G.C. (2005). Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online], (pp. 196-199). Porto Alegre, v.18, n. 2. Recuperado em 29 nove 2006, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007&lng=en&nrm=iso

Antunes, M.A.M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In Azzi, R.G.; Gianfaldoni, M.H.T.A. (orgs). *Psicologia e Educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Araujo, M.V., Caldas, R.F.L. (2012). Psicologia e Educação: expectativas, desafios e possibilidades. Molina, R. e Angelucci, C.B. (orgs) *Interfaces entre Psicologia e Educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Asbahr, F.S.F. e Lopes, J.S. (2006) "A culpa é sua". *Psicol. USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, mar. Recuperado em 20 ago 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=pt&nrm=iso

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Canguilhem, G. (1972) O que é psicologia? *Tempo Brasileiro*, nº 30/31, pp. 104-123, jul-dez.

Carvalho, J.S.F. (2011) A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicol. USP*, São Paulo , v. 22, n. 3, set. Recuperado em 20 ago 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000300006&lng=pt&nrm=iso

Cenci, C.M.B. (2006) Representação social da psicologia em um bairro periférico de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. *Aletheia***.** [online]. jun, no.23, p.43-53. Recuperado em 23 mai 2009, de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000200005&lng=pt&nrm=iso

Foucault, M. (2002) *Ditos e escritos: Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise.* V.1, 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Franco, M.L.P.B. e Novaes, G.T.F. (2001). Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n.112.

Guzzo, R. (2008) Psicologia em Instituições Escolares e Educativas: Apontamentos para um Debate. Ano da Psicologia na Educação. *Textos Geradores.* Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais de Psicologia. Recuperado em 20 abr 2009, de http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/textos_ano_psicologia_educacao.pdf

Moscovici, S. (1978) *A Representação Social da Psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar Ed.

Novaes, M.H. (1982) *Psicologia Escolar.* 7. ed. Petrópolis: Vozes.

Patto, M.H.S.(org) (1997). *Introdução à Psicologia Escolar.* 3ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M.H.S. (1999). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Praca, K.B.D. e Novaes, H.G.V. (2004). A representação social do trabalho do psicólogo. *Psicol. cienc. prof.* [online]. vol.24, no.2, p.32-47. Recuperado em 23 mai 2009, de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200005&lng=pt&nrm=iso

Oliveira, D.C. et al. (2005). A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. pp.125-133. Porto Alegre, v.18, n.1.

Souza, M.P.R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas , v. 13, n. 1. Recuperado em 12 Fev 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021&lng=en&nrm=iso

OS DISCENTES FALAM: VISÃO HUMANISTA SOBRE A CRISE DE AUTORIDADE DOCENTE

Fernanda Fochi Nogueira Insfran – UFF
Henrique Romero Vasquez – CEFET/RJ

RESUMO
Este trabalho buscou entender os embates estabelecidos na relação professor-aluno a partir de questionamentos feitos a alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro, matriculados em ensino regular e na educação de jovens e adultos. O enfoque teórico utilizado foi o humanista, através de uma articulação da obra do psicólogo americano Carl Rogers e do pedagogo brasileiro Paulo Freire. A metodologia utilizada foi um questionário aberto com sete questões, distribuído durante uma aula regular de cada grupo de alunos nas suas respectivas escolas, e o método utilizado para tratar os dados foi a Análise de Conteúdo. Optou-se por aplicar o questionário tanto no ensino regular (ER) quanto na educação de jovens e adultos (EJA), visando verificar se as variáveis faixa etária do aluno e modelo de ensino podem influir ou não na aceitação da autoridade do professor e na relação entre este e seus alunos. Observou-se, como principais resultados da pesquisa, um maior distanciamento entre alunos de ensino regular e professores e uma melhor adequação dos alunos de educação de jovens e adultos ao modelo tradicional de educação. Assim, partindo do olhar humanista de alguns psicólogos e educadores, construímos um entendimento sobre a crise de autoridade docente que vem abalando o processo de ensino-aprendizagem.
Palavras-chave: crise de autoridade docente – ensino-aprendizagem – humanismo

Introdução

Há alguns anos, os especialistas e estudiosos da área de educação vêm observando um acirramento dos embates na relação professor-aluno (Charlot, 2002; Prata, 2005). Para alguns autores como Aquino (1998) e Dubet (2002 apud Leite, 2009), os conflitos seriam fruto de uma profunda crise da autoridade docente, que segundo Dubet ocorre porque "*a autoridade não acontece mais por si só, ela não mais repousa sobre uma tradição indiscutível e ´natural´, aquela em que se concede à ciência e ao conhecimento uma ordem sagrada*" (Dubet, 2002, p.155 apud Leite, 2009, p.203).

Assim, observa-se que instituições como a escola, que validavam o modelo relacional "*calcado na ideia de disciplina*" (Prata, 2005, p.113) começaram a ruir. Deixamos de ser uma sociedade disciplinar e estamos nos transformando numa sociedade de controle (baseada no controle contínuo, formação permanente e comunicação/ informação instantânea). A escola e seus agentes não acompanharam essa mudança. Portanto, temos um novo aluno que não cabe na velha escola. E esse novo aluno amedronta aqueles professores presos ao modelo disciplinar dos seus tempos de bancos escolares (Prata, 2005).

Atentos a essas dificuldades e buscando contribuir para o entendimento desse "novo" modelo de relação professor-aluno, decidimos pôr em evidência a avaliação que alunos fazem da relação estabelecida com seus professores, bem como aquilo que consideram ideal para tal relação e para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Partimos da fala de 77 alunos de 7º ano do ensino fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro, que responderam a um questionário aberto aplicado em dezembro de 2009. A amostra foi composta por dois grupos distintos: 30 alunos matriculados em uma turma regular do turno da manhã e 47 alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos matriculados no turno noturno.

Acreditamos que a diferença de faixa etária entre os adolescentes do turno da manhã e os jovens adultos do turno da noite evidenciaria uma distinta maneira de vivenciar a relação professor-aluno. Objetivou-se, desta forma, compreender se a proximidade/ afastamento entre professores e alunos é percebida de forma diferente pelos dois grupos.

Portanto, como forma de enriquecer nossa discussão, buscamos em Carl Rogers (1997), Paulo Freire (2000) e outros colaboradores contribuições para o entendimento dessa relação, que tem como objetivo principal o desenvolvimento dialético de ensino e aprendizagem (Moreira, 2007).

Autoridade, disciplina e respeito: demandas de professores e alunos

Nos últimos 20 anos, temos vivido profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, que abalaram a estrutura de instituições dominantes, como Estado, igreja, família e escola, geraram uma atmosfera de insegurança e incerteza, e modificaram o paradigma das relações interpessoais (Bauman, 2000; Canclini, 2001). Obviamente a escola e seus agentes estão sendo atravessados por essas mutações incompletas, e com isso sofrem grande dificuldade para lidar com a diferente clientela que chega para se educar. São alunos que, segundo Lelis e Nascimento (2009), precisam dar conta de duas lógicas ao mesmo tempo:

> A lógica escolar, marcada pelo esquadrinhamento do tempo, pela centralidade da cultura escrita, pela separação das disciplinas escolares em um cenário lento e contínuo, e a lógica midiática marcada pelo imediatismo, pela instantaneidade, pela rapidez e descontinuidade das informações (pp. 39-40).

Assim, seguimos tendo escolas que, em sua maioria, corroboram com o modelo tradicional descrito acima pelas autoras e funcionam sob a égide do poder disciplinar – visando avaliar desempenhos e comportamentos, comparar e ao mesmo tempo diferenciar, e estabelecer regras a serem seguidas (Foucault, 2004).

Portanto não é muito difícil de entender porque escola e clientela estão vivenciando (mais) dificuldade para dialogar. Aquino (1998) explica que a relação professor-aluno é fadada a um embate contínuo, visto que é uma relação "estruturalmente normativa/confrontativa" (p. 13), onde a escola impõe a normatização do dever-ser e os alunos não se submetem a isso.

Normatizar a maneira como as atividades devem ser desempenhas e qual o comportamento ideal no ambiente escolar parece muitas vezes ser o único caminho seguro conhecido pelos educadores para cumprir formalmente o programa de aulas (Alves, 2001). Dessa forma, toda situação que foge a esse repertório conhecido, compromete o ensino-aprendizagem, pois

> os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de ´mãos atadas´ quando confrontados com situações atípicas em relação ao plácido ideário pedagógico. Entretanto, o cotidiano escolar é pródigo em eventos alheios a esse ideário-padrão (Aquino, 1998, p.9).

Assim, percebe-se já há alguns anos uma crise de autoridade que abalou a relação professor-aluno de maneira profunda por haver deslegitimado a autoridade do professor, antes validada pelas qualificações acadêmicas que este possuía. As autoras Barbosa e Xavier (2002) entendem que discussões em torno de dicotomias como autoritarismo/autoridade, democratismo/democracia e espontaneísmo/ intencionalidade, estão mais afloradas "à medida que a proposta de educação tradicional – paradigma hegemônico até as últimas décadas – começa a ser contestada sem que as propostas alternativas ´ditas´ progressistas consigam responder a muitos dos questionamentos levantados" (Barbosa & Xavier, 2002, p.25).

Conforme afirma Dubet (2002 apud Leite, 2009), há a necessidade de se pensar a autoridade não mais como tradicional e/ou sagrada, mas como *racional legal* e ser construída a partir de reciprocidade e negociação. Para Dubet, a autoridade não desapareceu, mas transformou-se, e agora precisa ser reconstruída, reafirmada e justificada cotidianamente. Os papéis de aluno e de professor não são mais naturalizados e estão constantemente passíveis de questionamentos.

Também na pesquisa de Cruz (1997) vimos que o controle da disciplina era prioridade. A autora acompanhou um ano letivo em uma turma de 1º ano do ensino fundamental e observou uma preocupação mais evidente da professora com o comportamento dos alunos do que com a aprendizagem propriamente dita, pois esta se queixava mais sobre indisciplina do que tecia comentários a respeito do desempenho das crianças.

Assim, por um lado temos o professor tentando se legimitar como autoridade para, através do disciplinamento de "corpos infantis e juvenis" (Xavier, 2002, p.13), conseguir formalmente cumprir suas metas de ensino (Alves, 2001). Por outro, temos o aluno contemporâneo, fruto de um momento histórico repleto de incoerências e paradoxos (Bauman, 2010), que colabora para seu distanciamento do modelo tradicional de educação. Estes alunos, segundo Leite (2009, p.204), "contestam menos a autoridade do que exigem consideração e reciprocidade de atitudes". A pesquisa da autora mostrou que alguns alunos aceitam melhor as cobranças dos professores quando estes ´sabem falar´, o que deixa claro a apreciação dos alunos pelo respeito do professor. Assim, cabe a pergunta: seremos capazes de reinventar uma autoridade que seja capaz de assegurar a tensão dialética entre autoridade/liberdade de modo a garantir a continuidade do processo ensino-aprendizagem?

Reinventando a autoridade deslegitimada: contribuições humanistas

A autoridade docente necessária à manutenção da tensão dialética autoridade/liberdade (Moreira, 2007) não pode ser aquela legitimada pelo modelo tradicional de educação. Tampouco é útil ao processo ensino-aprendizagem um professor *laissez-faire*, visto que o extremo da espontaneidade não se adequaria ao sistema educacional atual.

Aquino (1998) diz que uma grande dificuldade dos docentes é atuar na mediação entre a ordem necessária à manutenção da autoridade e a liberdade que devem oferecer aos alunos para que estes desenvolvam a autonomia indispensável ao processo ensino-aprendizagem e à vida. Segundo o autor:

> 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 tranquilidade 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 (Aquino, 1998, p.12).

Rogers (1997) e Freire (2000) falam com muita propriedade sobre as relações envolvidas no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Rogers, para que o aluno desenvolvesse competências para o saber autônomo, a relação professor-aluno deveria ser sustentada na autenticidade e confiança mútua, que são próprias de qualquer relação de pessoa para pessoa. A respeito da mutualidade nesta relação, Freire (ibid) diz que a *dialogicidade* é uma das essências da educação, e que não existiria ensino-aprendizagem sem relação e diálogo, pois tanto professores quanto alunos precisam se tornar "sujeitos do processo"(p.68).

Rogers (1997) desenvolveu a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) ainda na primeira metade do século XX, a partir de um embasamento filosófico nos postulados humanistas e existencialistas. Segundo Boianain (1998), o enfoque da psicologia humanista seria liberdade, responsabilidade e intencionalidade vistas como características intrínsecas à condição humana. Além disso, privilegia-se a consciência e a vivência do momento presente e enfatiza-se o enfoque fenomenológico e compreensivo, ou seja, se valoriza a experiência subjetiva e consciente.

Apesar de ser mais reconhecida como uma abordagem clínica, a ACP de Carl Rogers trouxe contribuições valiosas à área de Educação, por buscar deslocar o centro do ensino dos conteúdos/ conhecimento do professor para a *aprendizagem significativa do aluno*, centrando o ensino neste. Dessa forma, Rogers (1972) considera que o professor deveria atuar como um facilitador da aprendizagem:

> Facilitar a aprendizagem (...) : libertar a curiosidade; permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir em novas direções ditadas por seus próprios interesses; desencadear o senso de pesquisa; abrir tudo à indagação e à análise; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança. (...) Vejo a facilitação da aprendizagem como o fim da educação, (...) o modo pelo qual podemos aprender a viver como pessoas em processo (p. 105).

Rogers, portanto, valoriza um tipo de aprendizagem que considera significativa para o educando, por esta ser autoiniciada, avaliada pelo próprio educando e ter como essência a significação. Seria dessa forma uma *aprendizagem experiencial*, advinda da

experiência vivenciada pelo educando e que contemplaria todas as dimensões da vida destes, não só a dimensão cognitiva, que é privilegiada pelo ensino tradicional.

Corroborando esta visão, Freire (2000) diz que através de uma postura dialética, educador e educando deveriam construir o saber em conjunto, de forma que o conhecimento não seja depositado no aluno como se deposita dinheiro num banco – em uma referência ao famoso termo cunhado por Freire, "*educação bancária*". Ao invés disso, o educador deveria aproveitar o conhecimento do educando para construir, numa parceria com ele, o conhecimento formal (Haracemiv, 2007), ou seja, deve-se transformar a curiosidade ingênua que o educando já possui em uma curiosidade metodológica e epistemológica (Freire, 1996).

Freire (2000) propõe uma *pedagogia libertadora* onde o aluno possa ter mais autonomia e onde sua realidade social seja respeitada pelo educador. Dessa forma, esta pedagogia diferenciar-se-ia do modelo bancário, onde o conteúdo é imposto pelo sistema educativo sem haver um respeito ao saber anterior do educando, e onde há pouca (ou nenhuma) reflexão crítica por parte deste. Freire (1996, p.30) chega a sugerir que se discuta "com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos".

Portanto, acreditamos que desenvolvendo a autonomia do saber (Rogers, 1972), podemos chegar à pedagogia problematizadora (Freire, 2000). Somente um sujeito responsável pela sua aprendizagem e perseverante quanto a suas metas é capaz de se tornar crítico e reflexivo sobre o contexto em que vive e atuar na modificação deste meio.

Porém, existem alguns obstáculos ao completo sucesso de modelos como estes preconizados por Rogers e Freire. O próprio Rogers, ao relatar a experiência de uma professora de ensino fundamental que tentou utilizar o modelo de ensino centrado no aluno, percebeu a dificuldade dela em abandonar "todo o treinamento para ser professora, a tradição autoritária, o currículo e os boletins" (Rogers, 1985, p. 59). Rogers acredita que a ACP na educação teria tendência a criar raízes mais fortes em modelos alternativos de educação – "universidades sem muros" (ibid, p.330) – e na educação da área médica. Entretanto, a rígida estrutura de poder dos centros de formação de professores ainda seria resistentes a este modelo considerado ameaçador à autoridade instituída da educação tradicional (Rogers, 1989).

Apesar dos percalços, muitos são os exemplos de escolas que aderiram a propostas democráticas e humanistas e foram bem sucedidas. A Escola da Ponte, de Portugal, apresentada a nós por Rubem Alves (2001), é o exemplo mais célebre. Infelizmente estas ainda são minoria e fazem parte do grupo dos alternativos apontado por Rogers. Quando Alves relatou sua experiência no contato com a Escola da Ponte, tinha esperança de que seus leitores pudessem desconstruir a visão arraigada advinda da educação tradicional, e pudessem com "olhos de criança (...) ver o que nunca viram" (Alves, 2001, p.32), podendo assim acreditar na mudança de paradigma que aquela experiência representava. Mas será que somos capazes de nos desapegarmos da memória (do conhecido, do esperado, do seguro) e trilhar caminhos em direção ao mundo nunca antes imaginado?

Método

Participantes

Participaram deste estudo 77 alunos regularmente matriculados em duas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro durante o ano de 2009. O primeiro grupo foi composto por 30 alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, com uma média etária de 12,6 anos (desvio padrão = 0,56). Destes, 60% eram do sexo feminino (n=18). Dos 30 participantes, somente um declarou trabalhar.

O outro grupo foi composto por 47 alunos, matriculados no 7º ano do ensino fundamental de EJA (Educação para Jovens e Adultos) de uma escola estadual da cidade do Rio de Janeiro. A média etária era de 27,5 anos (desvio padrão = 13,74). O aluno mais novo tinha 16 anos e o aluno mais velho tinha 53 anos. A maioria , 53% (n=25), era do sexo feminino. Dos 47 respondentes, 31 declararam trabalhar.

Fomentado pelo governo federal através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, o programa EJA é desenvolvido em parceria com governos estaduais e municipais – estes últimos em geral cedem o espaço para as atividades (MEC, 2011).

Instrumentos e Procedimentos

O instrumento utilizado foi um questionário aberto com sete questões, distribuído durante uma aula regular de cada grupo de alunos nas suas respectivas

escolas. Optou-se por aplicar o questionário tanto no ensino regular (ER) quanto na educação de jovens e adultos (EJA), visando verificar se as variáveis *faixa etária do aluno* e *modelo de ensino* podem influir ou não na aceitação da autoridade do professor e na relação entre este e seus alunos.

As três primeiras questões tratam da avaliação do professor, sendo que na 1ª questão pedimos que os alunos fizessem a avaliação do atual momento; na 2ª questão pedimos para citarem atitudes dos professores que diferenciam os bons dos ruins; e na última pedimos para descreverem a atitude ideal do professor.

A quarta e quinta perguntas questionaram a proximidade/ distanciamento entre alunos e professores durante atividades de ensino-aprendizagem. Pedimos também sugestões que facilitem esses momentos. Por último, a sexta questão buscou inferir o quão significativo é, para a vida fora da escola, o conteúdo ensinado em sala de aula.

Análise de dados

O método utilizado para tratar os dados foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), que é um valioso ferramental estatístico para análise qualitativa de larga escala. Após tabulação de todos os dados coletados, estes foram organizados de forma que as respostas ficassem dispostas em categorias. Estas por sua vez foram descritas neste tópico, algumas através de exemplos. Estão apresentadas na mesma ordem das 6 questões respondidas pelos participantes (explicadas no tópico Instrumentos). Cada exemplo mostrado é acompanhado de dados a respeito dos participantes, na seguinte ordem: grupo ao qual pertence (ER = ensino regular; EJA = educação de jovens e adultos); sexo (f = feminino; m = masculino); idade.

Importante ressaltar que todas as questões tiveram respostas categorizadas em ***Não responde/não sabe:*** respostas em branco ou onde o respondente afirma desconhecer a resposta.

Analisando as questões 1, 2 e 3, construímos as seguintes categorias, comuns às três questões:

Avaliação das funções gerais (neutra/ positiva): Nesta categoria foram incluídas as avaliações que relataram um desempenho padrão/ esperado das funções docentes. Exemplos: “ensina bem” (ER, f, 13); “são bons profissionais” (EJA, f, 40).

Avaliação das funções gerais (negativa): Categoria igual a anterior, porém inclui relatos de um desempenho aquém ao padrão/ esperado das funções docentes. Exemplos: "não dá pra entender o que eles explicam" (ER, f, 13); "com os [professores] ruins você não vai aprender" (EJA, m, 26).

Avaliação das funções gerais (ideal): Aqui foram incluídas respostas que relataram expectativas de um desempenho excelente, acima dos padrões, das funções docentes. Exemplo: "ensinar os alunos a serem verdadeiros Brasileiros" (EJA, m, 18).

Avaliação da relação professor-alunos (positiva): Foram incluídas nesta categoria, respostas que relatam uma avaliação de atitudes relacionais como positivas. Exemplo: "sabe ensinar os alunos com calma e sem estupidez" (EJA, f, 18).

Avaliação da relação professor-alunos (negativa): Idêntica à categoria anterior, porém negativa. Exemplo: "tratam o aluno como gato e sapato"(EJA, m, 18).

Avaliação da relação professor-alunos (ideal): Aqui estão as respostas que descrevem as expectativas dos alunos em relação a atitudes relacionais acima do padrão dos professores. Exemplo: "sempre atenciosos com os alunos como se fossem seus filhos" (EJA, m, 40).

Outras respostas: Respostas não relacionadas com os professores, pois mostravam descontentamento com "ar condicionado quebrado" (ER, m, 13), por exemplo.

A 4ª questão tratava das oportunidades dadas pelos professores para tirar dúvidas sobre o conteúdo estudado. Após leitura e compreensão das respostas, chegamos às seguintes sete categorias:

Alguns/ poucos: Aqui estão as respostas daqueles que consideram que apenas alguns ou poucos professores dão oportunidade para tirar dúvidas em aula e discutir a matéria ensinada.

Maioria tira dúvidas: Aqui estão as respostas daqueles que consideram que a maioria dos professores colabora com as dúvidas.

Professor solícito: Aqui foram agrupadas respostas como "é só pedir ajuda pra eles" (ER, m, 13); "se preocupam se o aluno entendeu" (EJA, f, 18).

Professor não disponível: Aqui foram agrupadas as opiniões de alunos que percebem os professores como "ignorantes" (ER, m, 13); "com má vontade" (EJA, m, 33).

Professor didática ruim: Alguns alunos consideraram como problema no ensino-aprendizagem algumas atitudes dos professores, como "não corrige dever" (ER, f, 13); "passa trabalho e não explica" (ER, f, 13).

Aluno problema: Nesta categoria estão as respostas que consideram o aluno culpado por não entender a matéria explicada.

Na 5ª questão, pedimos aos participantes que sugerissem mudanças na atitude do professor que facilitariam a compreensão dos conteúdos ensinados. Abaixo, as categorias oriundas das repostas dadas:

Atitude mais amistosa: Categoria que engloba respostas como "explicar [matéria] tentando entender o lado do aluno (ER, f, 12); "ouvir mais" (EJA, m, 25).

Atitude mais rígida: Categoria que engloba respostas como "ter mais atitude" (ER, f, 13); "expulsar os que atrapalham a aula" (EJA, m, 40).

Mudança didático-pedagógica: Aqui foram categorizadas as respostas que sugeriam mudança na maneira como o professor executa seu trabalho. Exemplos: "aproveitar bem o tempo de aula" (EJA, f, 38); "falar a língua que nós entendemos" (ER, f, 12).

Aluno precisa colaborar: Nesta categoria estão as respostas que sugerem a colaboração do aluno. Exemplo: "chegar até a mesa dele [professor]" (EJA, f, 32).

Nenhuma mudança: Esta categoria engloba respostas de alunos que consideram boa a atitude do professor, portanto não precisa haver mudanças.

Outras respostas: Foram consideradas respostas desviantes da pergunta: "o salário que é muito baixo" (EJA, m, 16); "ventilador na sala" (EJA, m, 16).

Na 6ª e última questão, buscamos saber a utilidade do conteúdo aprendido na sala de aula, para a vida dos alunos. Abaixo, as categorias criadas para o entendimento das justificativas dos participantes:

Utiliza/ utilizará disciplina(s) específica(s) aprendida: Foram expostas disciplinas específicas conforme exemplo: "só português e matemática" (ER, f, 13).

Utilizará no futuro - vestibular, concurso, trabalho: Categoria que contempla um uso específico futuro. Exemplos: "para eu encontrar um bom emprego" (ER, f, 12); "prova para trabalhos" (EJA, f, 32).

Educação para a vida: Aqui entraram afirmações como "o ensino nos torna alguma coisa na vida" (ER,f, 12); "facilita muito no dia-a-dia" (EJA, f, 41).

Não tem atenção/ não gosta das matérias **–** Alguns alunos explicitaram que não tem interesse em estudar. Exemplo: "pra que eu quero saber do passado?" (ER, f, 13).

Resultados

Neste tópico, descreveremos os resultados obtidos a partir das seis perguntas feitas ao grupo de participantes. Descreveremos os resultados de comparações das percentagens de frequências de respostas a determinadas categorias – já descritas no tópico Análise de Dados . Serão feitas comparações entre categorias e intragrupos (ER e EJA).

As questões 1, 2 e 3 trataram da avaliação que os alunos faziam dos seus professores: no atual momento (questão 1); diferenciando o bom e o mau professor (questão 2); e descrevendo as atitudes ideais do professor em sala de aula (questão 3). Em geral, alunos do EJA avaliam os professores de maneira mais positiva do que os alunos do ER, tanto na avaliação das funções quanto das relações estabelecidas.

Na *avaliação das funções* executadas pelos professores, as três questões tiveram resultados semelhantes na comparação entre ER e EJA, tanto na avaliação positiva quanto negativa. Porém, na questão 1, alunos de ER tiveram percentagem 10% menor que EJA (ER – 34,3% e EJA – 44%) na categoria *avaliação das funções gerais (neutra/ positiva)*. Possivelmente tal diferença se deu porque 13,5% das respostas de ER se concentraram na categoria *outras respostas*, já que os participantes utilizaram a questão para tecer críticas à infraestrutura da escola, como "falta de ar condicionado e ventiladores", "banheiros sujos", etc.

Na questão 3, chamou atenção a discrepância quanto à *avaliação negativa da relação professor-alunos*: 21,7% em ER e 1,5% em EJA. Isto demonstra que os adolescentes do ER estão muito mais insatisfeitos com a forma como os professores se relacionam com eles, do que os alunos do EJA. Assim, nesta pergunta que buscava saber a atitude ideal dos professores com eles, ER enfatiza aspectos negativos, como "eles nos tratam muito mal" e "educação eles nunca tiveram e nunca vão ter", revelando uma certa descrença numa mudança de atitude dos professores que favoreça esta relação.

Na 4ª questão perguntamos se os professores davam oportunidades para discutir a matéria e tirar dúvidas. A grande maioria nos dois grupos afirmou que SIM, sendo que

tanto em ER quanto em EJA tivemos mesma percentagem de reclamações quanto a *não disponibilidade do professor* (23%). Entretanto, houve discrepância na categoria *professor solícito* (oposta à categoria acima), pois 26,7% e 40,4% das respostas, respectivamente, de ER e EJA foram para esta categoria. Em ambos grupos, a categoria *professor didática ruim* teve baixa frequência de respostas, 6,7% em ER e 3,8% em EJA.

Apesar disso, na questão 5, que pedia aos participantes sugestões de mudanças do professor, que facilitassem o entendimento da matéria, alunos de EJA valorizaram a categoria *mudança didático-pedagógica*. Esta teve 24,4% das respostas de ER e 45,2% das respostas de EJA, mostrando assim uma preocupação destes alunos com a maneira como os professores conduzem suas aulas. Pedem, principalmente, mudanças na forma de explicar a matéria: "com mais calma"; "com mais clareza".

Já os alunos de ER demonstraram maior preocupação com as relações em sala de aula, pois enfatizaram a categoria *atitude mais amistosa* do professor, com 46,3% das respostas – contra 19,2% das respostas de EJA.

Na 6ª questão, alunos de EJA enfatizaram a *educação para a vida* como sendo a utilidade principal dos conteúdos escolares, com 55% das respostas (contra 27,3% de ER). Respostas como, "fundamental nas conversas com os amigos" e "tomamos conhecimentos de coisas que facilitam nosso dia-a-dia", demonstram que alunos de EJA valorizam a educação recebida como útil à vida cotidiana destes. Por sua vez, alunos de ER enfatizaram a categoria *utilizará no futuro – vestibular, concurso, trabalho*, com 36,4% (contra 12,5% de EJA).

Autoridade, currículo, autonomia: itens para uma discussão

Para iniciar esta discussão, precisamos retomar um dos nossos primeiros questionamentos: o que ou quem é responsável pela crise de autoridade docente que tem comprometido (ainda mais) o sucesso do processo ensino-aprendizagem?

Para Aquino (1998), o problema seria que a escola, uma das instituições responsáveis pela transmissão das tradições instituídas pela nossa sociedade, não está conseguindo cumprir esse papel porque sua atual clientela não se reconhece nestas tradições. Assim, a escola não está conseguindo cumprir sua função de servir de lugar de encontro entre o velho (as tradições) e o novo (aquele que será introduzido a elas).

Porém, segundo Freire (2000), não se reconhecer em meio ao conteúdo ministrado nas escolas é consequência de uma educação bancária, onde os conteúdos são depositados nos alunos e suas experiências e saberes anteriores são totalmente desconsiderados (assim como seu meio social). Talvez por isso, um quarto dos alunos de ensino regular participantes desta pesquisa tenham respondido que os conteúdos aprendidos em sala de aula não são úteis para a vida fora da escola. Uma aluna chegou a dizer "pra que eu quero saber do passado?", resposta coerente com a visão de muitos destes alunos que consideraram apenas português e matemática como disciplinas úteis à vida fora da escola.

Ainda no início do século XX, Dewey (2010) explica que há um descompasso na relação criança-currículo:

> Primeiro, o estreito porém pessoal mundo da criança contra o impessoal mundo da escola, infinitamente extenso em tempo e espaço; segundo, a unidade da criança, sua sinceridade única, contra as especializações e divisões do currículo; terceiro, um abstrato princípio de classificação lógica e arranjo, contra os laços práticos e emocionais da vida da criança (p.68).

Assim, fica claro porque alunos jovens e adultos do EJA consideraram os conteúdos do currículo escolar úteis para sua vida em geral, e alunos adolescentes do ensino regular consideraram menos. Adultos já estão acostumados às regras, às divisões de currículo e especializações. Portanto, os conteúdos ensinados em sala de aula fazem mais sentido para estes que já fazem uso de muitos desses saberes no seu cotidiano pessoal e profissional. O modelo EJA teria, de acordo com a fala desses alunos, um caráter de inclusão social. A fala de um aluno expõe essa observação: "aprendemos também a nos comunicar".

Agora verifiquemos um outro aspecto do problema. Uma pesquisa realizada por Dotta (2006) com professores de ensino fundamental, mostra que o núcleo central das representações sociais do *ser* professor é a transmissão de conteúdos, o que segundo a autora estaria relacionado a um modelo pedagógico tradicional. A pesquisa de Costa e Almeida (1998) corrobora este resultado ao evidenciar que dentre os atributos apontados por professores para definir o *bom professor*, foram mais valorizadas as categorias profissionais e cognitivas, ficando em segundo plano, as categorias sócio-afetivas e políticas. Assim, como visto nestas pesquisas anteriores (Dotta, 2006; Costa & Almeida, 1998), a maior ênfase dada por professores ao cumprimento das funções em

detrimento dos aspectos relacionais, pode estar colaborando para a deterioração da relação professor-aluno.

Nossa pesquisa mostrou que alunos de ensino regular percebem a relação com o professor de maneira mais negativa do que alunos de EJA. Inclusive, quando estes primeiros foram perguntados sobre a atitude ideal do professor, eles demonstraram descrença de que a relação professor-aluno se modifique, pois consideraram que os professores sempre irão tratá-los "muito mal", com "ignorância" e "sem paciência". Outra evidência de que a relação entre alunos adolescentes e professores vai mal: estes alunos disseram esperar atitude mais amistosa do professor como solução para melhorar a aprendizagem em sala de aula. Ou seja, até mesmo em situações onde a resposta esperada estaria atrelada às funções docentes, alunos adolescentes preferiram evidenciar as dificuldades de relação com os professores.

Por outro lado, alunos jovens e adultos do EJA demonstraram maior adequação ao modelo pedagógico tradicional, pois concentraram respostas em categorias ligadas às funções docentes e demonstraram maior preocupação com mudanças didático-pedagógicas que facilitassem a compreensão dos conteúdos ensinados.

Outro resultado que demonstra a discrepância entre a visão de alunos de ensino regular e alunos de EJA é quanto à autonomia em sala de aula. Alunos de EJA consideraram ter professores solícitos a tirar dúvidas e dar maiores explicações, porém isto depende do interesse e vontade do aluno de recorrer a este professor.

O motivo da falta de vontade e/ou interesse dos alunos adolescentes em procurar ajuda do professor, segundo Rogers (1989, p.324), advém de um medo da crítica e ridicularização pública, pois "o indivíduo no ensino fundamental pode ser um objeto de escárnio ou ser considerado estúpido" caso cometa um erro. Cruz (1997) evidenciou problema similar em sua pesquisa. Observou que "quando os alunos afirmam que não sabem algo a professora os recrimina abertamente, envergonhando-as perante as outras e a si mesmas. Assim, [os alunos] sentem-se sem ajuda para superar as dificuldades com as quais constantemente se deparam" (p.96). De acordo com Leite (2006), "decisões de ensino inadequadas dificultam o processo de aprendizagem e as implicações envolvem também as dimensões afetivas, podendo os referidos conteúdos tornarem-se aversivos para a vida futura do aluno" (p. 25).

Agora nos cabe fazer uma pergunta: este modelo de ensino colabora para o desenvolvimento da autonomia de nossas crianças e adolescentes? Voltemos mais uma vez a Rogers: "os líderes, ou pessoas percebidas como representantes da autoridade na situação, são suficientemente seguros interiormente e em seus relacionamentos pessoais, de modo a confiarem na capacidade das outras pessoas de pensar, sentir e aprender por si mesmas" (1983, p.96).

Não, infelizmente no modelo tradicional de educação não temos muitas autoridades docentes com este perfil de facilitadores da aprendizagem autônoma. A percepção que os alunos da nossa pesquisa, principalmente os adolescentes do ensino regular, têm da relação professor-aluno supõe um distanciamento devido a pouca reciprocidade e compreensão do professor para com eles. A fala de uma aluna evidencia isso: "os professores precisam entender o lado do aluno".

Dubet (2000 apud Leite, 2009) percebeu a dificuldade na relação professor-aluno mais como uma necessidade maior de reciprocidade do que de autoridade propriamente dita. Em pesquisa citada por Leite (2006), alunos pesquisados revelam que proximidade e reciprocidade são os aspectos mais valorizados por eles dentre as atitudes do professor, por estas serem formas de encorajá-los a enfrentar suas dificuldades na aprendizagem.

Finalizando nossas reflexões, é importante ressaltar que esta pesquisa buscou contribuir não só com a análise de questionamentos pertinentes à compreensão da relação professor-aluno a partir da fala dos discentes. Reunir diversos autores que evidenciam as dificuldades do modelo tradicional e propõem soluções para os embates nos pareceu útil à inacabada discussão sobre os rumos da educação brasileira.

Ainda estamos bastante distantes de um ideal pedagógico – considerado utópico por muitos – que contemple: autonomia e responsabilização pela aprendizagem; valorização das experiências e saberes individuais (e externos à escola), como geradores de uma aprendizagem significativa e problematizadora do contexto social onde cada aluno se insere; autodisciplina gerada a partir de uma relação prazerosa com aquilo que se aprende; empatia nas relações.

Portanto, cientes de que as mudanças necessárias à consolidação deste modelo ideal ainda precisam de maior maturação, debate e discussão entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, reproduzimos aqui uma simples sugestão aos

educadores, dada por Rosenberg (2006) aos leitores do seu livro sobre "Comunicação não-violenta": escute seus alunos. Às vezes é só disso que eles precisam.

Referências

Alves, R. (2001) *Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus.

Aquino, J. G. (1998) A violência escolar e a crise da autoridade docente. [Versão eletrônica] *Cad. CEDES*. Campinas, v. 19 (47), 07-19. Acessado em: 4/12/2006, em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso>.

Barbosa, M.C.S. & Xavier, M.L.M. (2002). Os primeiros encontros. In Xavier, M.L.M. (org) *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.* Porto Alegre: Mediação.

Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bauman, Z. (2000) *Em busca de política.* Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Z. (2010) *Vida a crédito.* Rio de Janeiro: Zahar.

Boainain, E. Jr. (1998) *Tornar-se transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers*. São Paulo: Summus.

Canclini, N. (2001) *Consumidores e Cidadãos* (4ª. Ed). Rio de Janeiro: EdUFRJ.

Charlot, B. (2002, julho/dezembro) A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias.* Ano 4 (8), 432 – 443.

Costa, W.A. & Almeida, A.M.O. (1998) A Construção Social do Conceito de Bom Professor. In Moreira, A.S.P. & Oliveira, D.C. (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social.* Goiânia: AB.

Cruz, S.H.V. (1997) Representação de Escola e Trajetória Escolar. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8 (1) . Acesso em: 24 Jan 2010 em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100006&lng=pt&nrm=iso>.

Dewey, J. (2010) *The School and Society and The Child and the Curriculum.* Breinigsville: Digireads.com.

Dotta, L. T. T. (2006) *Representações sociais do ser professor*. Campinas: Alínea.

Foucault, M. (2004) *Vigiar e Punir*. (28ª Ed). Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1987)

Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* (25 ed.) São *Paulo*: Paz e Terra.

Freire, P. (2000) *A pedagogia do Oprimido*. (28ª Ed). São Paulo: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970)

Haracemiv, S.M.C. (2007) Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na fomação profissional e pessoal. *Educar*, Curitiba: UFPR, n. 29, 121-140.

Leite, S.A.S. (2006) *Afetividade e práticas pedagógicas* (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leite, M.S. (2009) A crise da autoridade e ordem do direito no espaço escolar: diálogo com François Dubet a partir de um estudo de caso. In Lelis, I. & Nascimento, M.G. (orgs). *O trabalho docente no século XXI. Quais perspectivas?* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Forma & Ação.

Lelis, I. & Nascimento, M.G. (2009) As estratégias escolares dos estudantes: ser um bom jogador. In Lelis, I. & Nascimento, M.G. (orgs). *O trabalho docente no século XXI. Quais perspectivas?* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Forma & Ação.

MEC. Brasil. Ministério da Educação. Governo Federal. (2011) *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.* Acesso em 31 mar 2011 em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_estaduais.pdf>

Moreira, V. (2007) *De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia.* São Paulo: Annablume.

Prata, M. R. S.(2005, Jan/Abr) A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas:ANPEd, n. 28, 108-115. Acessado em 29 nov 2006 em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>.

Rogers, C.R. (1972) *Liberdade para Aprender.* Belo Horizonte: Interlivros.

Rogers, C.R. (1983) *Um Jeito de Ser.* São Paulo: EPU.

Rogers, C.R. (1985). *Liberdade para Aprender em nossa década.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Rogers, C.R. (1989) The Politics of Education. In Kirschenbaum, H. & Herderson,V.L. *The Carl Rogers Reader.* New York: Houghton Mifflin Company.

Rogers, C.R. (1997) *Tornar-se Pessoa***.** (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Rosenberg, M.B. (2006) *Comunicação não-violenta. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.* São Paulo: Ágora.

Xavier, M.L.M. (2002). A disciplina escolar: origem do interesse pelo tema. In Xavier, M.L.M. (org) *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.* Porto Alegre: Mediação.

ESCOLARIZAÇÃO E COLONATO: MEMÓRIAS DE VELHOS

Fernanda Vilhena Mafra Bazon - Universidade Federal de São Carlos
Elcie F. Salzano Masini - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Introdução

> O velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele [...] Por que temos que lutar pelos velhos? Porque são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, pois, como escrevera Benjamin, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado (Chauí, 1994, p. 18).

Reiterando Chauí, nesta pesquisa buscaremos olhar para o velho como guardião de uma história pouco contada e produtor dos sentidos que dela se depreende. O foco temático do estudo são as memórias de antigos moradores da Fazenda Cana Florida[43] - localizada em Agualândia, interior de São Paulo – acerca do processo de escolarização e do regime de colonato, visando reconstruir e reviver os sentidos criados nas interações escolares e sociais daquele grupo, em consonância com as relações de trabalho. Para tanto entrevistamos antigos moradores que apresentavam uma característica em comum: serem imigrantes italianos ou seus descendentes, e terem morado na fazenda por algum período entre 1920 e 1970.

Partimos dos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, em especial de Vigotski e Leontiev, que entendem que o indivíduo ao nascer não traz em si a condição humana, sendo esta gestada, desenvolvida, apropriada na interação entre os homens e nas suas relações com o mundo. Desta forma, o grupo cultural, social, econômico e histórico não apenas influencia, mas direciona o desenvolvimento dos indivíduos.

Ao pensarmos em estudar as memórias destes informantes não podemos deixar de entender o contexto ao qual fazem e faziam parte, e quais são os sentidos e significados depreendidos de suas relações. Para tanto nos pautaremos no entendimento proposto por Vigotski (2001) acerca do sentindo e significado e da relação entre pensamento e fala[44].

Desta forma, ao buscarmos entender o sentido do colonato e da escolarização nas lembranças dos informantes desta pesquisa levaremos em conta esta estrutura

[43] O nome da fazenda e do município em que ela se localiza foram alterados para preservar o sigilo de identidade dos sujeitos da pesquisa.
[44] Adotamos o termo fala e não linguagem, assim como proposto por Prestes (2010).

conceitual e as relações existentes entre sentido – significado. Focaremos a forma como a organização social do trabalho e da vida cotidiana configurou-se como produtora de sentidos que afetaram tanto o processo de escolarização, quanto este último afetou as interações cotidianas, e, portanto, a constituição da subjetividade do indivíduo e das características do grupo. Por meio da memória individual que remete à memória coletiva visamos entender como a forma de organização social, escolar e do trabalho, vivenciadas pelos antigos moradores da Fazenda Cana Florida, pode ou não pode ter influenciado o seu desenvolvimento, nas suas escolhas e nas formas de relacionar os saberes sistematizados à sua vida cotidiana.

Cabe agora tratarmos, brevemente, acerca da memória de velhos, tal como entendida neste estudo, sendo importante focar a pesquisa de Bosi (1994). Esta autora entrevistou pessoas com mais de setenta anos que moraram na cidade de São Paulo durante grande parte de suas vidas. Sua obra teve como intenção o registro da vida e do pensamento de indivíduos, por meio de seus relatos e chamou a atenção para o fato de que a memória é uma rede infinita de conexões na qual só registramos alguns fragmentos. “Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito” (Bosi, 1994, p. 39).

Existem diversas formas de se entender a memória, entretanto, neste estudo nos pautamos nos pressupostos de Halbwachs (2003, 2004), que trazem o entendimento da memória a partir de sua teoria psicossocial. Este autor vem da tradição da sociologia francesa, continuando estudos baseados em Durkheim, que possuía como eixo investigativo as funções que as representações e ideias dos indivíduos possuem em seu grupo social e na sociedade como um todo. Desta forma, há um predomínio do social sobre o individual, podendo alterar de maneira significativa os estudos sobre a percepção, a memória e a consciência. Ainda para este autor, podemos afirmar que os fatos sociais são constituídos de uma forma de agir, pensar e sentir que são exteriores aos sujeitos, sendo possuidores de poder coercitivo.

Bosi (1994, p. 54) comenta sobre esta questão:

> (...) Halbwachs não vai estudar a memória como tal, mas os “quadros sociais da memória”. Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo

> depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a Igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo.

Sendo assim, o autor propõe que a memória não conserva o passado de forma inteira e autônoma, pelo contrário, as interações atuais do indivíduo é que desencadeiam o curso da memória. As lembranças são ativadas por meio do contato com o outro, com a situação presente. A memória de um sujeito está vinculada à memória do grupo ao qual o mesmo pertence, sendo que esta última vincula-se ainda a uma esfera maior da tradição que constitui a memória coletiva das sociedades (Halbwachs, 2003; Halbwachs, 2004).

Ao buscarmos estudar a memória de antigos moradores da Fazenda Cana Florida acerca dos sentidos e significações dados à escolarização em meio ao regime de colonato, estamos tratando da memória de um grupo, portanto seus relatos nos trazem a sua forma subjetiva de olhar os acontecimentos passados em interação com a memória coletiva construída a partir deste passado.

Silva (1998, p. 219) em pesquisa acerca de uma greve ocorrida na década de 1960 na Fazenda Cana Florida nos traz a seguinte reflexão:

> Ao reconstruírem suas histórias singulares, homens e mulheres empreendem um verdadeiro retorno a situações distantes de sua memória, retirando da experiência vivida relatos permeados de dramaticidade, emoções, simbolismo, frutos não de mera descrição do passado, mas de sua recriação e revivificação. Dispõem de suas próprias histórias e daquelas relatadas por outros que deixaram marcas em sua memória. É nesse momento que as memórias individuais entrecruzam a memória social, coletiva. Os relatos constituem fragmentos significativos para cada um dos narradores (...).

Por fim, neste trabalho visamos nos aproximar da história de um grupo, que em sua época, fez parte de uma das maiores e ricas fazendas do estado de São Paulo, vivenciando a transformação tanto do processo de escolarização quanto do regime de colonato. Para entendermos a relevância destas questões e do período histórico em que se encontram explanaremos brevemente a constituição da fazenda Cana Florida, seu Grupo Escolar e os fatos que levaram ao declínio do colonato e à expulsão de grande parte de seus moradores.

Sendo assim, este estudo teve como **objetivo**:

- Delinear os matizes da escolarização e suas interfaces com o trabalho do colonato da Fazenda Cana Florida, por meio da (re) construção da memória coletiva de velhos imigrantes italianos e seus descendentes que moraram nessa Fazenda, nos anos 1920 à 1970.

Metodologia

Esta pesquisa apoiou-se na história oral, que tal como proposto Alberti (2011, p.18) trata-se de:

> (...) método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (...) Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc, à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

A história oral, conforme mostra a definição proposta baseia-se no processo de entrevista, que ganhou o status de documento em especial a partir da segunda metade do século XX, quando a história oral se configurou como potencialmente interessante para o estudo de acontecimentos e contextos sociais.

O trabalho com a história oral constitui-se a partir da intencionalidade de produzir documentos históricos. Esta característica fornece à história oral uma estreita relação entre a pesquisa e a documentação, já que é impossível organizar uma entrevista de história oral sem que a mesma esteja amparada em uma pesquisa com objetivos e orientação teórica. Sendo assim, existem casos em que as entrevistas devem buscar acompanhar a história de vida dos sujeitos e outros em que a atenção é voltada apenas para um período específico (Alberti, 2011).

A delimitação da pesquisa e a escolha pela utilização da história oral não dispensa a consulta de outras fontes caso existentes, como por exemplo, documentos, imagens, gravações.

No presente estudo foram participantes da pesquisa seis antigos moradores da Fazenda Cana Florida que apresentavam no mínimo 65 anos no momento da coleta de dados, e que frequentaram o grupo escolar existente nesta fazenda. Para garantir o sigilo de identidade dos informantes, além do nome da fazenda e da cidade em que a mesma se localiza ter sido alterado, também foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos,

sendo eles: D. Ivete, D. Lucinda, D. Lúcia, D. Odete, Sr. João e Sr. Luís. Todos eram moradores da Fazenda Cana Florida, foram alunos do grupo escolar nela localizado e posteriormente trabalharam na propriedade, em empregos formais e/ou não formais.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas temáticas, de acordo com Alberti (2011), pois visaram analisar as memórias dos informantes acerca de um período específico de tempo, contando para isso com um roteiro semiestruturado. Entretanto, apesar da escolha pela entrevista temática, sabe – se que a escolarização e as relações de trabalho mobilizam diversas interfaces da vida do sujeito, não sendo estas desconsideradas no processo de entrevista e de análise do banco de dados.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. A escolha pelo áudio se deu pela constatação de Alberti (2011) que aponta que o vídeo em termos gerais provoca maior inibição nos entrevistados.

Desta forma, para cumprir os objetivos propostos neste estudo foram seguidas sete etapas:

1ª. Etapa: Localização dos informantes de pesquisa.

2ª. Etapa: Busca por anuência dos informantes para participar da pesquisa.

3ª. Etapa: Levantamento bibliográfico e de documentos e fotografias da Fazenda Cana Florida, de Agualândia e do Grupo Escolar.

4ª. Etapa: Análise dos documentos e fotografias (as fotografias não serão expostas neste trabalho para preservar a identidade dos participantes).

5ª. Etapa: Realização das entrevistas e análise do corpus de dados.

Cabe por fim esclarecer que em consonância com os princípios do Comitê Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos foram seguidos todos os procedimentos éticos necessários, sendo a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da UFSCar.

Resultados e discussão

Neste item, nos debruçamos nos caminhos tomados pelas lembranças dos participantes da pesquisa tendo como objeto de análise a escolarização e o colonato. Quando pensamos na (re)construção de uma memória coletiva podemos retomar Bosi (1994, p. 407) quando aponta que a confirmação da memória dada pelo outro, reafirma a lembrança, se assim não acontecesse a lembrança poderia entrar no campo da ilusão,

gerando dúvidas. A confirmação de nossa lembrança pelo outro gera alívio, pois estabelece o real acontecimento da memória. “Somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme a nossa visão”.

Mesmo que muito do que lembramos se deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é quem memoriza o passado a que tem acesso e retém aquilo que lhe tem significado (Bosi, 1994). Aqui podemos nos remeter aos pressupostos de Vigotski sobre o significado e sentido, afinal o significado proposto por Bosi, se aproxima da interpretação dos signos coletivos que impregnam a memória individual porque a ela fizeram sentido. São fatos, objetos, lugares que marcam a subjetividade individual, tomando uma "cor" que é dada pela memória do sujeito e que se reflete em sua expressão das recordações. Retornando a Bosi (1994), podemos então compartilhar lembranças com outros indivíduos, e apresentarmos diferenças nas observações do mesmo fato, embelezando ainda mais o processo de memória.

Um fator que foi marcante no depoimento dos participantes refere-se ao sentimento de tristeza e melancolia ao falarem sobre o declínio da Fazenda Cana Florida, ocorrido nos últimos anos, que levou inclusive à demolição de grande parte das casas dos colonos, e estruturas sociais, tais como grupo escolar, hospital, cinema, entre outras. A não existência das estruturas físicas que fizeram parte do dia-a-dia destes moradores gera neles a expressão de isolamento e de que as memórias por eles guardadas se perderão sem registros. Este fator nos mostra ainda mais a importância de nos debruçarmos nas memórias de velhos, já que elas guardam riquezas a nós não acessíveis, mesmo que destas lembranças estejamos vivenciando as consequências.

Desta forma, para Halbwachs, cada lembrança do indivíduo reflete uma interpretação sobre a memória coletiva; conforme vamos fazendo contato com novos grupos, evocamos lembranças significativas para a situação atual e estas lembranças tomam o caráter conveniente à nova situação.

A partir desta ideia, entendemos que ao serem registradas as memórias dos velhos moradores da Fazenda Cana Florida, eles puderam reviver suas lembranças e atribuir a elas novos significados e sentidos, alguns compartilhados, tais como a beleza da fazenda em que moravam, a saudade de um tempo de alegria e cooperação; outros não, como a lembrança do Sr. João sobre as relações de trabalho com o diretor geral da

fazenda que o levaram a preferir ausentar - se do local em que trabalhou por mais de quarenta anos, ao invés de permanecer sob ameaças veladas.

Um fato de grande relevância presente nas lembranças de todos os informantes refere-se a bondade, sofisticação e generosidade do Sr. Ambone Filho[45] e sua família. Muitas vezes levando a uma idolatria grupal que atribuia à família Ambone atos que não foram por eles empregados, como por exemplo, a propriedade do Grupo Escolar da fazenda que era uma escola do Estado. Não estamos aqui negando a contribuição desta família ao grupo, por meio da merenda e do transporte dos professores, mas o ideário social transforma os proprietários da Fazenda Cana Florida em "heróis" em uma realidade desprovida deles, sem se dar conta dos mecanismos de controle e do foco no lucro que o Sr. Ambone Filho, assim como outros fazendeiros da época, desempenhou por meio do regime de colonato.

Para podermos nos aprofundar na análise da escolarização e do colonato, traçaremos um breve **panorama do cotidiano da Fazenda Cana Florida**, no período que compreende este estudo (1920-1970). A propriedade era organizada em vinte colônias ou seções e uma sede distribuídas em onze mil alqueires de terra. Nesta pesquisa, todos os participantes eram descendentes de imigrantes italianos e foram moradores da sede da fazenda, em alguma época da vida, na qual estavam localizadas as principais organizações de trabalho, comércio e também a moradia dos proprietários.

A sede da fazenda contava com clube, campo de futebol, piscina, cinema, supermercado, farmácia, hospital, escola, hotel, igreja, correio.... Os eventos sociais e culturais ocorriam na sede, destacando-se os filmes exibidos três vezes por semana, os bailes uma vez por mês, campeonatos de futebol entre os moradores da sede e das colônias (estes campeonatos eram cancelados na época da safra da cana). Apenas um informante afirmou não participar com frequência dos eventos sociais, os demais demonstraram apreço e grande satisfação com os mesmos.

A ligação entre as colônias, a sede e municípios vizinhos era realizada por trem com uma estrada de ferro que cruzava a fazenda ligando-se a ramais de rotas comerciais para transporte de trabalhadores, estudantes, mercadoria e matéria-prima.

[45] Nome fictício atribuído à família que era proprietária da Fazenda Cana Florida.

O grupo escolar atendia tanto os moradores da sede quanto das colônias, entretanto, apesar dos informantes relatarem que não havia diferenciação entre a vida na sede e nas colônias, ao longo de seus discursos, encontramos apontamentos que não confirmam isso: chama a atenção o horário diferenciado no período da escola e o fato de que na sede se concentravam os imigrantes italianos e seus descendentes, que possuíam condições privilegiadas, tanto de escolarização, quanto na vida profissional.

Conforme apontado por Silva (2008, p. 211) e confirmado no relato de alguns participantes deste estudo, nem sempre as crianças, moradoras das seções tiveram acesso ao grupo escolar. A autora afirma que haviam escolas nas seções, na verdade uma sala de aula como relatado por Dona Odete, entretanto segundo alguns entrevistados por Silva nem todas as colônias possuíam esta classe escolar, "fato que obrigava as crianças a se dirigirem a pé até a seção mais próxima, onde houvesse uma escola". Este fato já começa a nos indicar que apesar da memória dos participantes trazerem lembranças de uma não diferenciação entre a vida na sede e nas colônias, haviam sim diferenças arraigadas tanto no status social dos moradores da seção quanto no fato de que na sede morava uma grande concentração dos imigrantes italianos, fato compartilhado pela Família Ambone.

Além dessa questão, a realidade das crianças não trabalharem na safra de cana de açúcar era uma realidade exclusiva da sede, já que em sua pesquisa com moradores das seções, Silva (2008) constatou que as crianças pequenas já amarravam a cana, pois era uma atividade leve.

Além dos moradores da fazenda, havia ainda a presença de trabalhadores terceirizados em especial aqueles que trabalhavam no corte da cana. Segundo o Sr. Luís, em cada colônia estava localizado um barracão com água, banheiro e lugar para alimentação, incluindo um cozinheiro responsável pela mesma.

A diferenciação entre os trabalhadores também era refletida nos serviços disponibilizados aos mesmos, como por exemplo, entrega de leite nas residências, telefones, forma de entrega de mercadorias.... Esta diferença existia inclusive entre os moradores da sede, dependendo de seus cargos na fazenda e da região em que moravam.

> Dona Ivete: Caminhonete só na outra colônia da sede que tinha uns privilegiados. Onde eu morava não tinha privilégio nenhum. Pra comprar um quilo de carne, Deus

> do Céu, dava o que fazer, porque a carne era só pros belezão lá do escritório e pros donos da fazenda. Pra gente era uma carne de segunda, era ruim, mas minha mãe sabia fazer tão bem que você não falava que era de segunda. A carne melhor eles vendiam só para o pessoal mais graduado, os encarregados, a gente não tinha direito. Tinha muita diferença entre os colonos, tinha muita diferença de classe ali. Até nas amizades mesmo tinha separação, tinha. Tinha sim. Mas com o pessoal das seções não tinha distinção não... Era mais aquele pessoal metido que trabalhava no escritório.

Apesar da fala de Dona Ivete, verificamos que muitas vezes os próprios moradores desconheciam a diferença existente na situação social e econômica na fazenda.

Um outro ponto importante a ser destacado é que o distanciamento dos moradores da sede com aqueles da seção, além de evitar grande concentração espacial e social dos trabalhadores, gerando o isolamento social, conforme apontado por Silva (2008), também gerava a ideia de que porque na sede a vida era mais tranquila e farta, a fazenda como um todo apresentava esta realidade.

No relato do Sr. João notamos outra questão que merece destaque quando ele afirma "Se você tivesse capricho e cuidasse daquilo lá você tinha as coisas...". Esta afirmação aponta para a responsabilização dos moradores pelas próprias condições de vida, sem levar em consideração as diferenças existentes na estrutura da organização do trabalho estabelecido na fazenda, o histórico familiar e a "alienação" gerada pelo regime do colonato.

A fazenda configurou - se na época como local de grande desenvolvimento tanto agrícola, quanto industrial com a presença, por exemplo, de fábricas de conserva, doce, extrato de tomate, caixa de papelão, destilaria de álcool. As matérias primas da fazenda e de outras propriedades do dono também abasteciam outros setores industriais que estavam crescendo na época.

No que se refere à organização familiar e de trabalho, apenas duas informantes apontaram que a mãe trabalhava na fazenda. Os demais participantes tinham o pai como trabalhador registrado e a mãe permanecia na casa para as tarefas domésticas e também para serviços não registrados como faxina e costura para os demais moradores.

As compras nas lojas e supermercado da fazenda podiam ser realizadas por meio de ordem de compra, entretanto apenas o encarregado da família é que podia obter esta

ordem. Segundo Ivete dependendo do volume da compra eles entregavam as mercadorias em casa.

As crianças também desenvolviam pequenas funções remuneradas, extra oficialmente, como vender lenha, serragem, gravetos... e além disso ajudarem os familiares nos serviços de casa.

O trabalho na fazenda era organizado em diversos setores como a oficina mecânica destinada à manutenção do maquinário das fábricas e usina, a oficina de carro, a pecuária, o escritório de contabilidade, entre outros. Notamos nos depoimentos que a fazenda era em grande parte autônoma na produção dos bens consumidos e também em seu próprio gerenciamento.

Quanto aos serviços prestados aos moradores, podemos destacar o hospital existente na sede, que segundo os depoimentos era gratuito para os moradores. Existem, entretanto, divergências no que se refere, por exemplo, à manutenção do hospital. Alguns participantes apontam que eram os proprietários que mantinham o hospital, inclusive com a presença de especialistas que vinham das regiões metropolitanas, informação esta que não pode ser confirmada pela pesquisa, já que não obtivemos acesso à documentação da época.

Notamos - no decorrer do contato com os antigos moradores da fazenda Cana Florida - que a mesma se constituía como um ambiente privilegiado, que se separava das cidades da época, mesmo de Agualândia. Este distanciamento tanto apontava para uma sensação de proteção quanto de certa forma de irrealidade e idolatria da estrutura do local e de seus proprietários.

Em todas as entrevistas ficou claro o sentimento de que a fazenda se constituiu como lugar extremamente valorizado para a moradia e o trabalho na época, a ponto de alguns informantes chegarem a se emocionar profundamente ao relatar que precisaram sair da fazenda e se mudar para outras localidades.

No que se refere às **memórias da escolarização e a interface com o colonato** podemos destacar que a escolarização, o trabalho e as relações na fazenda estão intimamente vinculados, devendo ser olhados de forma conjunta para entender a complexidade das relações provenientes do regime de colonato. O colonato presente na Cana Florida deixou suas marcas tanto na estrutura organizacional da fazenda, quanto nas relações humanas e de escolarização de seus habitantes.

Um fator marcante da pesquisa é que todos os participantes ao serem questionados sobre a Fazenda Cana Florida demonstraram grande receio de participar das entrevistas, em especial de falarem do ambiente de trabalho na propriedade. Este receio, externalizado de forma direta como medo de represálias da Família Ambone, determinou: primeiro que o nome da propriedade e do município fossem trocados por nomes fictícios (o nome das pessoas envolvidas já seriam alterados desde o início); segundo que muitas fontes de coleta, tais como fotos e documentos legais fornecidos pelos entrevistados não pudessem ser utilizados para não identificá-los. Um dos poucos indícios do medo que nos foi permitido gravar está na fala de Dona Lucinda que ao sair da fazenda foi proibida pela família de manter contato com os Ambones. Sendo ela uma das funcionárias da fazenda que teve contato direto com a família, por cuidar de uma das filhas do casal, poderia ser natural que após sair da fazenda buscasse saber informações sobre a menina, por quem se afeiçoou; entretanto suas irmãs e familiares pediram distanciamento por considerar que o poder dos Ambones poderia atingi-los mesmo fora da fazenda.

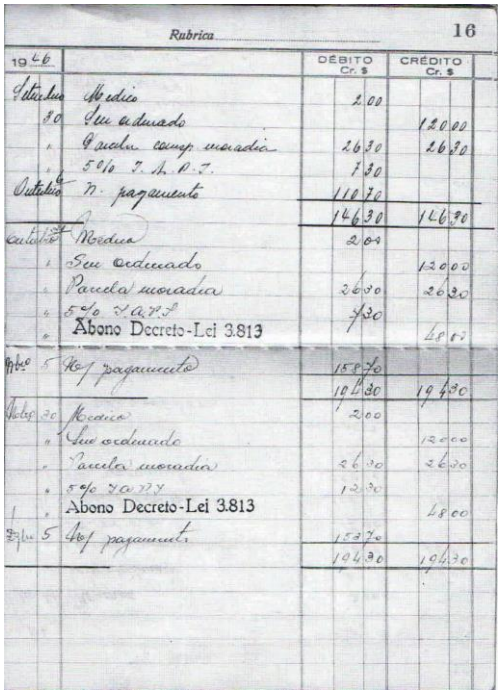
Ao analisarmos esta resistência em falar de suas memórias não podemos deixar de notar a intricada relação do medo com a idolatria para com os Ambones. Assim como durante os tempos áureos da fazenda esta família era vista como sinônimo de sucesso e poder pelos moradores da propriedade, mesmo com seu declínio, notado facilmente pela perda de propriedades e demolição de grande parte da Cana Florida, os antigos habitantes continuam a nutrir respeito e receio tão grandes que os impedem de se permitir lembrar dos problemas e dificuldades nas relações na fazenda, em especial nas relações de trabalho. Foram incontáveis os pedidos para que o gravador fosse desligado em momentos em que iriam contar “causos” mais comprometedores. Desta forma, respeitando aqui o receio e o medo destes indivíduos, trataremos das questões que nos foram autorizadas a divulgação pelos entrevistados.

Martins (2010) aponta que com o fim do modelo escravista e feudal, nota-se um dilema para definir as relações de trabalho que surgiram. Por isso, o autor propõe que é preciso ater - se às mediações e determinações das relações de produção que deram a característica ao regime de trabalho que ficou conhecido como colonato e perdurou até os anos finais da década de 1950 e foi empregado na maior parte das fazendas cafeeiras do país.

A partir da história da Fazenda Cana Florida, notamos, que o colonato não se configurou como processo exclusivo das fazendas de café, já que no interior de São Paulo, propriedades que substituíram a lavoura de café pela cana-de-açúcar também utilizaram-se deste regime de relações de trabalho. Martins (2010) aponta que a relação entre colono e patrão era complexa e uma de suas marcas era a caderneta que registrava a conta corrente do colono com seu proprietário. A igualdade entre colono e patrão era apenas a representada entre compradores e vendedores, já que acobertava a desigualdade no processo de trabalho. Sobre a caderneta podemos destacar a fala do Sr. João:

> Sr. João: No começo o pagamento do trabalho era feito tudo na caderneta, você recebia um valor que era anotado na caderneta e depois ia descontando nas coisas que comprava lá dentro da fazenda, depois passou pra receber em dinheiro e depois já era direto no banco, eles depositavam na sua conta.

Um exemplo da caderneta foi nos fornecido por um dos informantes, conforme disposto na figuras 1:



Rubrica 16

1946		DÉBITO Cr.$	CRÉDITO Cr.$
Setembro	Medico	2,00	
30	Seu ordenado		120,00
"	Parceria comp. moradia	26,30	26,30
"	5% I.A.P.I.	7,30	
Outubro 4	N. pagamento	110,70	
		146,30	146,30
Outubro	Medico	2,00	
"	Seu ordenado		120,00
"	Parceria moradia	26,30	26,30
"	5% I.A.P.I.	7,30	
"	Abono Decreto-Lei 3.813		48,00
Nov. 5	4o/ pagamento	158,70	
		194,30	194,30
Nov. 30	Medico	2,00	
"	Seu ordenado		120,00
"	Parceria moradia	26,30	26,30
"	5% I.A.P.I.	12,30	
"	Abono Decreto-Lei 3.813		48,00
Dez. 5	4o/ pagamento	158,70	
		194,30	194,30

Figura 1: Folha de caderneta de trabalho utilizado na Fazenda Cana Florida em 1946.

Pelas informações obtidas nas entrevistas, o sistema de caderneta foi utilizado na sede da fazenda Cana Florida até meados da década de 1950, sendo posteriormente substituído pelo pagamento em dinheiro, entretanto o sistema de vale e de ordem para as

compras na fazenda permaneceu. No que se refere às seções da fazenda, Silva (Cf. 2008) aponta que o registro do salário em cadernetas permaneceu por tempo mais prolongado.

Um fator de extrema relevância ao se analisar esta caderneta é que ao compararmos o débito e o crédito mensal verificamos que eles se igualam, não havendo possibilidade de acúmulo de capital pelo trabalhador, fazendo com que o mesmo não possa ter conhecimento do preço real de seu trabalho.

Outro ponto importante é que neste registro temos a contradição de diversos depoimentos sobre os serviços prestados pelo hospital e atendimento médico, na fazenda Cana Florida, já que ao contrário do depoimento de diversos informantes, estes serviços eram sim cobrados do trabalhador e debitados em sua folha de pagamento, neste caso a caderneta.

Voltando ao histórico do trabalho livre no Brasil, Martins (2010) ressalta que, o ponto de partida, para entender a substituição do trabalho escravo é: a única e inicial adjetivação do trabalho passa a ser de trabalho livre e não trabalho assalariado. O trabalho livre já era conhecido na sociedade escravista pela figura do agregado, entretanto o trabalho livre gerado pela crise na escravidão diferencia-se qualitativamente das atividades desenvolvidas pelo agregado, já que era definido por uma nova forma de relacionamento entre fazendeiro e trabalhador, já que se baseava na separação entre o trabalhador e sua força de trabalho, afirmando assim sua sujeição ao capital representado pelo proprietário.

Neves (Cf. 2008), em pesquisa sobre as formas tuteladas de condição camponesa, aponta para a extensiva utilização do sistema de colonato e de morada nas fazendas cafeeiras e de cana-de-açúcar por toda a primeira metade do século XX. O controle e coerção, decorrentes do colonato, sustentava-se na exploração da força de trabalho.

Se surgissem conflitos por quebra das regras consensuais entre proprietário e colono os mesmos resultavam no rompimento definitivo da relação de colonato e abandono da propriedade pelo trabalhador. Se o mesmo resistisse em sair de sua casa decorria-se a humilhação e indignação podendo levar a violência psicológica e física (NEVES, 2008). Esta humilhação foi muito tratada por Silva (2008) que analisou a

greve ocorrida na Fazenda Cana Florida, também, referidos em depoimentos de informantes deste estudo, tais como o de Dona Ivete sobre o pai.

Conforme apontado anteriormente, o trabalho infantil na safra da cana era comum na Fazenda Cana Florida, sendo que pelo sistema de colonato, apesar de apenas o chefe da família possuir contrato de trabalho, todos os membros da mesma poderiam se envolver no trabalho cotidiano. No que tange à jornada de trabalho, sabemos, pela pesquisa de Silva (2008) que era estendida na época da safra, entretanto este prolongamento não era exclusivo das colônias, ocorrendo também na sede, como por exemplo, no caso do Sr. João que relatou que ao ser chefe do setor de pecuária desenvolvia todo o trabalho sozinho e não tinha horário para chegar ou para sair do setor.

Um fator de grande relevância refere-se à relação entre escolarização e trabalho na fazenda Cana Florida, pois em diversos relatos notamos que os moradores que frequentaram o grupo escolar puderam ascender na carreira profissional mesmo sem a escolarização ou treinamento necessário. A ideia que permeava as funções na fazenda era a de que os indivíduos aprendiam a partir do cotidiano de trabalho, mais do que pela continuidade dos estudos. Este fator é nítido ao nos debruçarmos sobre o percurso do Sr. João nas funções da fazenda, já que o mesmo inicia como coroinha na igreja, passando para auxiliar na farmácia, encarregado do almoxarifado, chefe administrativo da pecuária, diretor da pecuária e supervisor de contabilidade. Fica claro também que os funcionários eram transferidos de setores para atender às necessidades da Família Ambone, mesmo que não houvesse treinamento necessário.

Ao mesmo tempo em que era possível ocupar lugares de destaque e controle na fazenda (em especial os moradores da sede) alguns dos informantes, como Dona Lucinda e o Sr. Luís, demonstraram, que a saída da Cana Florida impulsionou financeiramente e pessoalmente suas vidas, identificando melhores oportunidades em médios ou grandes centros urbanos, mesmo com apenas o diploma do primário.

Em nossa pesquisa a interface entre o colonato e a escolarização dos moradores da fazenda foi nítida e permeada de forma constante pelos mecanismos de dominação provenientes das relações de trabalho. O medo ao falar das coisas ruins ou mesmo da imaginação de algo que pudesse desagradar a família Ambone, associada à exaltação da generosidade com o grupo escolar, por exemplo, demonstra os mecanismos de controle

subjacentes às relações na fazenda. Em nenhum momento estamos afirmando que esta generosidade não existia, mas não podemos fazer dela uma leitura ingênua.

Por fim, podemos destacar que: nos relatos são notórios os fios que se entrelaçam das memórias individuais, formando uma memória coletiva de um tempo saudoso e que deixou marcas profundas naqueles que o vivenciaram. Assim como nos afirma Marx e Engels (1991, p. 37) "(...) os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência".

Considerações finais

Por meio das recordações de um indivíduo podemos entender a forma como guiou sua vida, sua história, recordações impregnadas das linhas de seu coletivo, das cores dadas pelo grupo que no passado viveu situações, ideias, ideais que perpassaram a subjetividade coletiva e individual. Bosi (1994) nos fala que nossa lembrança de um fato não é apenas nossa, mas sim derivada de um conjunto de lembranças daqueles que compartilharam de nosso cotidiano.

Neste estudo é marcante a construção de uma memória coletiva que permeia depois de mais de cinquenta anos a história dos indivíduos que viveram na Fazenda Cana Florida. Foram pessoas que, apesar de terem se conhecido em sua infância e juventude, perderam o contato entre si ao longo de suas vidas, mas gravaram na memória os traços de um cotidiano compartilhado, de uma vida que outrora lhes fez sentido. As construções da fazenda foram, em sua maioria, derrubadas: a usina, o mercado, o hospital e a ferrovia já não existem mais no mundo físico, mas sobrevivem de forma imponente nas memórias destes velhos, que apesar do isolamento causado pela lembrança fora do espaço concreto, permanecem como guardiões de uma época e um local que só existe em suas recordações. A fazenda de hoje está degradada, mas revive por meio das falas dos informantes, sendo assim, as relações de sentido que seus velhos moradores construíram ao longo dos anos que lá viveram são parte integrante de suas vidas e dão o tom e a cor de suas recordações.

A vida na fazenda é lembrada pela grande maioria dos informantes como um tempo que apesar de duro e muitas vezes permeado de dificuldades, trazia a beleza e a

oportunidade de se viver em um lugar privilegiado. Ao pensarmos que pelo menos para os moradores da sede a escolarização era um direito respeitado, existe razão em se entender este privilégio, afinal a escola nas décadas de 1940, 1950 e 1960 estava longe de possuir viés democrático. A educação no Brasil, naquela época, passava por grandes dificuldades de estrutura, regulamentação e organização que repercutiram nos diferentes projetos de reformas e leis que se sucederam. Sendo assim, o Grupo Escolar da Fazenda era sim uma oportunidade que grande parte da população não tinha.

Quanto às relações sociais na fazenda verificamos que elas eram sim permeadas pela distribuição de seus empregos, casas e proximidade com a Família Ambone, entretanto trazem na memória de seus velhos moradores as cores de uma época em que a colaboração era traço marcante no contato interpessoal. Contato interpessoal que era marcado pelas relações de trabalho na fazenda, que seguiram, mesmo após a extinção da caderneta, um modelo de colonato.

O colonato não apenas marcou as relações econômicas de seus moradores, mas também gerou uma marca de submissão que é estampada hoje na lembrança saudosa e idolatria e ao mesmo tempo no receio de desabonar algum membro da Família Ambone. A subordinação social e econômica dos moradores para com esta família, também, estavam presentes de forma significativa no processo de escolarização, afinal na lembrança dos velhos moradores ficam as dúvidas: de quem era o Grupo Escolar? Quem oferecia os materiais, professores, merenda? Este Grupo, lembrado com tanta saudade por Dona Ivete, era gerenciado por quem? No papel, com certeza pelo Estado, mas no imaginário coletivo de seus alunos e professores pelos Ambone.

Ao nos debruçarmos sobre os relatos constatamos que as relações estabelecidas no colonato trazem consigo limites pouco definidos, afinal, de quem é a casa onde se mora? Pode - se fazer benfeitorias para a vida ser melhor, mas para quem ficam estas benfeitorias? O Sr. João diz em uma de suas falas que se houvesse capricho por parte do morador, as condições de vida eram boas, afinal podiam ter uma casa, quintal, horta, criação…. Mas de quem eram realmente estes bens? Dos colonos expulsos após a greve? Dos colonos, como o próprio Sr. João, que um dia perceberam que não poderiam contar com aquele ambiente e aquela regalia? De quem eram as oportunidades de ascensão nos postos de trabalho? Dos mais competentes ou dos mais próximos à família?

Fica evidente, ao focarmos o conjunto de relatos, que a Fazenda Cana Florida foi sim um local onde a vida trouxe contornos sociais e culturais, que dificilmente estariam presentes no Brasil rural dos meados dos anos 1940 e 1950, entretanto, não podemos negligenciar que as relações de trabalho e econômicas dentro da fazenda traziam amarras que impregnaram a vida coletiva e a subjetivação de seus moradores. Afinal, como morder a mão que me alimenta? Como trair com a minha memória a família que me proporcionou estudo, trabalho, casa, agua, luz…..? Como afirma Martins (Cf. 2010) o colono era livre, afinal, a escravidão havia acabado, mas esta liberdade trazia em si a perversidade das relações de dependência entre trabalhador e patrão, na Fazenda Cana Florida, estendiam - se para a educação dos filhos dos moradores, para o atendimento hospitalar, para o acesso a bens culturais, para a prática esportiva… Desta forma, o colonato nesta fazenda impregnou mais do que a vida econômica de seus moradores – em suas memórias, mesmo após décadas, entendem sua vida na Cana Florida como um tempo que deve ser lembrado com gratidão, mesmo por aqueles que saíram de lá em busca de melhores oportunidades e as encontraram. A vida ali determinou a estruturação da consciência de seus velhos moradores, que traçaram suas histórias a partir de lembranças de um tempo que mesmo com contornos pouco definidos e nebulosos, marcou suas interações cotidianas ao longo de sua história.

Referências

ANDRIOLLI, C.S.; SILVA, M.A.M. Da fazenda do café a area de preservação. A dissolução do colonato na Fazenda Jathay (SP). In: NEVES, D.P.; SILVA M.A.M. (orgs) **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**, volume 1. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2008, p. 185-204.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, 235 p.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: Lembrança dos velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, 484 p.

GÓES, M.C.R.; CRUZ, M.N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pró-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, maio/ago 2006. p. 31-45.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003, 222 p.

HALBWACHS, M. **Los marcos sociales de la memoria.** Barcelona: Anthropos, 2004, 431 p.

MARTINS, J.S. **O cativeiro da terra**. São Pualo: Contexto, 2010, 288 p.

SILVA, M.A.M. Fiandeiras, tecelãs, oleiras… Redesenhando as grotas e veredas. **Revista Projeto História**, v. 16, p. 75-104, fev 1998.

SILVA, M.A.M. Greve na fazenda. In: NEVES, D.P.; SILVA M.A.M. (orgs) **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**, volume 1. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2008, p. 207-232.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas II**. Incluye Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología. Madrid: Visor, 2001, 484 p.

O PSICODRAMA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela Souza Granero - Uni-FACEF
Daniela Figueiredo Ribeiro - Uni-FACEF

RESUMO
Este trabalho tem como objetivo retratar a prática do psicólogo escolar por meio de um estágio realizado em uma escola municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Foi realizado um grupo psicodramático com os alunos indicados pela própria escola, de idade entre 6 á 11 anos, conduzidos por estagiárias do 8 semestre de psicologia, e supervisionado por uma docente. Nesse estágio, além dos encontros realizados semanalmente, as estágiarias realizavam visitas domiciliares para compreenderem o contexto social e as queixas familiares, além de observarem os alunos em sala de aula e conversarem com professores, buscando uma descristalização do olhar sobre as crianças a quem eram atribuídos problemas. O estágio tinha como objetivo problematizar as queixas escolares e familiares, promovendo a socialização desses alunos por meio de atividades lúdicas, buscando diminuir o rótulo de fracasso escolar e promovendo o bem estar e potencialização das crianças. A prática do psicólogo se deu por meio de encontros grupais, considerando a subjetividade porém afastando-se do modelo clinico assistencial. Por meio desse estágio trabalhou-se as questões inter-psiquicas, levando em conta o contexto social dos alunos, como a família, a sala de aula, os professores. Além disso, as estágiárias de psicologia mantinham contanto com os professores, diretores, coordenadores e funcionários, trabalhando, sempre que possível, questões institucionais.
Palavras chaves: psicologia escolar; psicodrama; etnografia; desenvolvimento humano e social.

Introdução

O referido trabalho visa ilustrar a experiência de alunas do sétimo semestre de Psicologia, como estagiárias em Psicologia Escolar, por meio de uma intervenção que utilizou como instrumento o Psicodrama.

O estágio foi realizado em uma escola municipal que atende uma população que pertence, em sua maioria, a classe baixa. Esse estágio teve duração de três meses, com inicio no de Março e foi finalizado no dia 21 de Novembro de 2014. Sua finalidade foi uma intervenção em psicologia escolar institucional, tendo sido criados grupos sócio-educativos dentro da própria instituição, com crianças entre 6 a 11 anos, além da realização de observação participante na escola e conversas informais com professores e, ainda, entrevistas com os familiares em suas residências.

As experiências vivenciadas na escola foram de grande valor para as alunas, visto que cresceram não só profissionalmente, mas pessoalmente. Esse primeiro contato com a realidade permitiu que as mesmas entrassem em contato com as implicações que englobam o contexto escolar, fazendo com que as alunas se sentissem mais preparadas para posteriormente intervir nesse cenário.

A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação

A Psicologia Escolar é aqui entendida:

> Como área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional- escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado-o foco de sua atenção, e na revisão critica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-prática que ainda se colocam nas relações entre Psicologia e Educação (TANAMACHI,2002,p.85)

Segundo Tanamachi e Meira (2003) o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e pratico com as questões da escola. Defendemos que:

> O melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assuma seu compromisso teórico e prático com as questões escolar, já que independe do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve seu interior que emergem as grandes questões para as quais deve buscar tanto os recursos explicativos, quanto os recursos metodológicos que possam orientar sua ação. (MEIRA, 2000,p.36)

Uma concepção crítica de psicologia escolar

Tomamos como referencia teoria-filosófica e metodologia, o conjunto de elaboração da Psicologia, efetivada a partir do Materialismo Histórico dialético.

A partir da analise da autora, a superação da alienação só se constitui uma possibilidade quando a compreendemos por contradição, quando considerarmos a historicidade dos fatos humanos e quando podemos entender para transformar as circunstancias.

Além disso, é preciso considerar tanto um processo de educação para permitir a humanização que implica compromisso com a superação da alienação, quanto uma

concepção de Psicologia que possa dar sustentação, no que a ela compete como ciência, a esse processo de educação, sendo tarefa da psicologia estabelecer a mediação entre o desenvolvimento histórico social da humanidade e da vida particular dos indivíduos.

As praticas pedagógicas imprescindíveis a uma educação escolar emancipatória, enfocada por Giroux (1986), acrescentam aspectos a respeito da natureza da participação aluno e professor no espaço de educação.

Propondo o professor como mediador entre alunos e conhecimento, deve-se ir além do raciocínio fragmentado, buscando a origem do conhecimento para permitir a autoria dos próprios atos.

A atuação do psicólogo junto à demanda de queixa escolar

Segundo Tanamachi e Meira (2003) o psicólogo é situado como o mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar, no qual apresenta uma demanda frequentemente.

No que compete à ação do psicólogo, propormos a descrição e analise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária á superação das histórias de fracasso escolar.

Segundo Tanamachi e Meira (2003) a “queixa” é uma síntese de determinações como: relações familiares, grupos de amigos, contexto escolar e social, por isso, consideramos que a superação das condições nas quais a “queixa” é apresentada depende da ação comprometida e conscientes daqueles envolvido com ela, mediada pela presença do psicólogo.

É preciso que escolas, professores, pais, amigos e o próprio psicólogo compreenda que a “queixa” é apenas a aparência, o nível imediato que caracteriza como uma representação isenta de analise, cabe ao psicólogo mediar a compreensão da essência do que foi apresentado como “queixa”, por meio da investigação/explicação/ação conjunta.

A avaliação e intervenção não podem se pautar por métodos que visem encontrar nos indivíduos a explicação para a “queixa”. Não se trata de desfocar a criança, para culpabilizar a família e ou a escola.

Com a família e a escola, investigamos as concepções, as hipóteses sobre a "queixa", o que fazem para superá-la e quais são suas expectativas

> Trata-se de buscarmos, com todos os envolvidos, as ações, os acontecimentos, as concepções que "produziram" a "queixa" e "motivaram" seu encaminhamento, conforme nos indica Machado (2000,).

Conclui-se que o psicólogo trabalhará a partir da queixa citada, mas investigada e analisada no contexto escolar e familiar. Após compreender a queixa de modo profundo algumas das estratégias abaixo servem de instrumento de trabalho, visando a potencialização dos alunos.

- Temas/situação geradoroes de possibilidade de trabalho: condições necessárias para provocar, desafiar pessoas envolvidas, em busca da superação de condições posta no momento.
- Jogos coletivos, como estratégias para a compreensão das contradições não explicitadas na "queixa" ou para evidenciá-la.
- Dinâmicas que permitam ultrapassar os limites individuais colocados pela queixa.
- Leitura e discussão de textos e relatórios e planejamento conjunto de atividades
- Grupo de crianças para privilegiar a relação que ela tem com o que sabem, gostam, querem fazer, enfatizando os conhecimentos de cada um no coletivo- tomando como espaço de manifestação dos diferentes nives de conhecimento.
- Grupo de pais: para discutir formas de ocupar seu espaço da educação escolar do filhos e para se posicionaram em relação as questões da escola, da Psicologia, da medicalização e outras tantas que surgem no decorrer do trabalho.
- Grupo de professores e reuniões na escola para colocar os conhecimentos da psicologia a serviço do trabalho pedagógico.
- Visitas domiciliares e ao bairro: para investigar e compreender a dinâmica familiar e as relações entre bairro e escola.
- Eventos cientificos para entender que todos os participantes do trabalho contribuem com a eleboração do saber/fazer psicologia escolar.

De acordo com Tanamachi e Meira (2003) o envolvimento das pessoas relacionadas ás situações de escolarização em questão, compreendendo-as e transformando-as é o

resultado geral das investigações. Os professores apropriam-se de peculiaridades de seu trabalho e dos alunos que não haviam compreendido. Os pais descobrem capacidades e especificidades de seus filhos e de sua própria relação familiar. As crianças apropriam-se de suas possibilidades de aprender. O psicólogo define seu lugar nesse processo e organiza novos conhecimentos sobre a Psicologia na Educação, quando retorna á teoria.

A atuação do psicólogo em instituições de ensino

Afirmam Tanamachi e Meira (2003) que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino é o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de trabalho deve ser a de contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente construído pela humanidade e contribuir para a formação ética e politica dos sujeitos.

A principal intervenção é perceber o quanto a psicologia pode contribuir para que a escola cumpra sua função social. Nesta perspectiva o psicólogo não é um "revolvedor" de problemas, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional que ajuda a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de praticas educativas que favoreçam processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento critico.

Comentam Tanamachi e Meira (2003, p.48) que "sala de aula é o lugar onde a educação de fato acontece, já que é o espaço no qual professores e alunos se encontram e constroem o processo educativo." Portanto, "as diferentes maneiras pelas quais se constrói o encontro entre professores e alunos trazem consequências importantes no que se refere ao processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos, quando no que se refere à formação de atitudes e valores." (TANAMACHI;MEIRA,2003,p.49).

Várias questões podem decorrer dessa concepção de sala de aula. Podemos destacar as seguintes:

- A aprendizagem é um processo.
- A aprendizagem escolar requer articulação entre os conceitos cotidianos os espontâneos.
- A atividade do indivíduo é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra.

- A aprendizagem depende da socialização.
- A aprendizagem requer motivação.
- A aprendizagem não se separa da individualidade.
- O conhecimento é também conscientização e instrumentos de transformação social.

De acordo com Tanamachi e Meira (2003,p.51) para " pensarmos o conhecimento como instrumento do vir a ser, é preciso, antes de mais nada, rompermos com a idéia da existência de uma natureza fixa, imutável, natural dado a *priori".* Assim, se consolida a idéia de que haveria em nós uma semente de homem que vai desabrochando, conforme somos estimulados adequadamente pelo meio cultural e social.

Para Bock (2001), a Psicologia não tem sido capaz de falar do fenômeno psicológico em sua articulação com a vida, as condições econômicas, sociais e culturais nas quais se insere o homem. Em suas palavras;

> Fala-se da mãe do pai sem falar da família como instituição social marcada historicamente pela apropriação dos sujeitos; fala-se da sexualidade sem falar da tradição judaico- cristã de repreensão á sexualidade, fala-se da identidade das mulheres sem se falar das características machistas de nossa cultura, fala-se do corpo sem inseri-lo na cultura...fala-se do psicológico sem falar do cultural e social. Na verdade, não se fala nada. Faz-se ideologia (BOCK,2001,p.25)

Para finalizar a discussão acerca da atuação do psicólogo realiza-se uma sistemática de trabalho que envolve três momentos principais: a avaliação da realidade escolar e/ou institucional, a discussão dos resultados preliminares com todos os segmentos da instituição educacional, a elaboração e execução do plano de intervenção.

É evidente que na prática nem sempre esses momentos sucedem-se da forma como estão sendo apresentados. No entanto, é importante destaca-los separadamente para que se possa evidenciar o papel e a importância de cada um deles.

Método

Entrada no Campo

O primeiro contato com a escola se deu através da coordenadora pedagógica que por sinal, acredita fielmente no trabalho dos alunos da Instituição, que se dedica a essas crianças com total zelo, acreditando no potencial de cada aluno que consta na escola. Também cria meios de integração entre a família e a escola para a compreensão da

criança na sua totalidade. Junto a ela foi possível levantarmos a queixa da escola frente aos alunos escolhidos, onde a mesma se colocou a inteira disposição das estagiárias, com intuito de obter melhores condições para a intervenção acontecer. E posteriormente, conversamos sobre a queixa dos professores, e da família das respectivas crianças.

Ainda, nesse primeiro momento os antigos estagiários deram uma devolutiva sobre as intervenções ocorridas no semestre anterior, introduzindo o trabalho que as novas estagiárias dariam continuidade.

Os antigos estagiários diante de todas as demandas levantadas, juntos com a coordenadora pedagógica e a supervisora de estágio, levantaram as crianças que deveriam continuar no grupo de encontros, ressaltando as características e as necessidades de cada um dos alunos, ou seja, dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento interpessoal. Nesse momento, foram encaminhas mais quatro crianças para entrarem no grupo que seria atendido pelas estagiárias. O grupo, portanto permaneceu com sete crianças.

Em seguida, as respectivas alunas entraram em contato com os familiares de cada aluno, através de visitas domiciliares com o objetivo de conhecer o ambiente e a dinâmica familiar, compreendendo assim a criança na sua totalidade. Também foi entregue aos pais ou responsáveis a Termo de Consentimento que deveria ser assinado para a participação do filho no grupo. Além disso, ocorreu uma conversa informal com os pais para o levantamento das características e comportamentos dessas crianças, de como é o convívio dessa família com a mesma, das queixas familiares sobre essa criança, ressaltando assim, as expectativas dos pais em relação ao início dos grupos socioeducativos.

Por fim, foram realizadas as intervenções grupais com as sete crianças, sendo cinco do sexo masculino e quatro do sexo feminino, entre seis e onze anos de idade. Os grupos aconteceram ás quintas feiras das 15:30 ás 17:00 horas na sala de atendimento pedagógico da própria escola, ou por vezes (quando disponível), na sala de musica, sendo utilizado a quadra para o aquecimento inespecífico.

O grupo foi baseado na abordagem psicodramática, criada por Jacob Levy Moreno (1889-1974). De acordo com Osorio (2007), desde seus primórdios, a técnica

psicodramática estabeleceu um setting basicamente grupal, com a presença do terapeuta (diretor da cena), seus egos auxiliares e por seus pacientes.

Na teoria psicodramática, a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade segundo Golçalves, Wolf e Almeida (1988) são os pontos centrais abordados por Moreno.

O psicodrama como método psicoterapêutico e socioeducativo busca a expressão do individuo e, num ambiente natural proporciona ao sujeito a liberdade e a criatividade, atingindo assim a verdadeira espontaneidade "no aqui agora".

O processo estrutural do grupo se dava, em um primeiro momento: o aquecimento inespecífico, segundo momento o aquecimento especifico, posteriormente em um terceiro momento à dramatização e compartilhamento. Todos os encontros iniciavam em roda, onde os alunos podiam relatar um pouco de si e de sua semana, após estar em roda as atividades realizadas no aquecimento inespecífico eram brincadeira como: pega pega, pular cordar, dança da cadeira, brincadeiras na quadra, para que por meio dessas pudessem aquecer corporalmente e ir se vinculando com os amigos do grupo, o próximo passo era o aquecimento inespecífico no qual funcionava como uma preparação para a o terceiro momento, a dramatização, onde podíamos ler livros ou utilizar brincadeiras que ajudassem a preparar a dramatização na qual as crianças se expressavam por meio de cenas teatrais os seus " dramas" de forma espontânea. Melhor exemplificando o psicodrama, utilizam-se "técnicas que permitem a expressão do mundo interno do individuo e que estas sejam realizadas por meio da representação de um papel ou pela produção mental de uma fantasia ou, ainda, por uma determinada atividade corporal"(MONTEIRO, 1994, p. 20).

Para facilitar esse processo de produção mental de uma fantasia ou representação de um papel, em alguns encontros foi feito o uso de um túnel do qual as crianças passavam no meio para que pudessem facilitar a criatividade, a fantasia, e incorporar o papel. Permitindo que esse momento da dramatização ocorresse de forma espontânea e criativa, como cita Moreno (1974, p.37) "a vinculação da espontaneidade à criatividade, é a mais elevada forma de inteligência de que temos conhecimento, assim como o reconhecimento de que ambas são as forças primarias do comportamento humano".

O ultimo momento, que era o compartilhamento, se dava por meio de uma criação coletiva na qual podiam retratar o que fora vivenciado no grupo em um papel

pardo e conjuntamente realizar um desenho grupal, expressando os sentimentos através desse instrumento, ou o vivenciado era expresso por meio da comunicação (fala) na qual fazíamos novamente a roda e compartilhávamos sobre as vivencias grupais daquele dia.

Resultados e discussão

As intervenções em grupo tiveram como foco os jogos dramáticos para a realização de atividades lúdicas. Os jogos são vistos como uma técnica a ser utilizada em diferentes momentos de trabalhos grupais e individuais e podem ser uma forma de realizar o primeiro momento de um trabalho psicodramático.

Estas técnicas permitem a expressão livre das criações do mundo interno do indivíduo e sua representação através de um papel ou pela produção mental de uma fantasia, ou por uma determinada atividade corporal. Para que o vínculo seja estabelecido, é necessário que o indivíduo saia da situação de alarme, e o jogo torna-se-a maneira mais adequada para que isso aconteça, produzindo um campo relaxado. Além disso, a linguagem lúdica propicia o manejo mais eficaz de espontaneidade e da criatividade. Ao todo foram realizadas nove sessões de grupo socioeducativo, cujo resultado será descrito após a apresentação das queixas apresentadas pela escola e pela familia acerca das crianças.

Queixas Referentes aos Participantes Relatadas pelos Familiares e pela Escola

Queixas das famílias	Queixas da escola
Davi: A queixa da mãe é apenas com relação à dificuldade de concentração do mesmo.	O aluno se distrai com facilidade, não realiza todas as tarefas propostas em sala de aula, não retêm na memória os conteúdos trabalhados, em varias situações em que envolvem o dialogo, o aluno parece não estar presente, realiza comentários sem relação com o que foi proposto.
Esther: A mãe disse que a filha é bem arteira, “uma pimentinha, um foguetinho sabem?”, disse que a mesma “implica” com a irmã mais nova e que tem muita energia.	A aluna é comunicativa, se distrai com facilidade envolvida com conversas ou acontecimentos alheios, mostra-se agitada, com dificuldades de auto regulação, atenção e concentração, o que dificulta o seu processo de aprendizagem.
Isabel: A mãe descreveu a filha Isabel como sendo muito tranquilo, “o oposto da irmã”, dizendo que a filha precisa de “um empurrão” para ter iniciativa de realizar as coisas de casa e da escola.	A aluna é comunicativa, carinhosa com todos, porém apresenta dificuldades de aprendizagem, se distrai com facilidade, não retêm na memória os conteúdos trabalhados, necessitando de constantes intervenções e mostra-se ansiosa.
Kaua: A mãe queixa-se apenas da frequência com que o filho joga videogame e fica no computador	O aluno é muito tímido, em situações que envolvem o dialogo, realiza comentários e expressa seus desejos com a voz bem baixa, não demonstra alegria, parece estar constantemente ansioso.
Samara: Descreve a filha como sendo uma criança muito quieta e	A aluna apresenta-se triste, ansiosa, demonstra

preocupada, ansiosa com os fatos de casa e com pai, porém muito inteligente, esforçada e dedica aos estudos.	constantemente preocupação com os membros da família, porém apresenta rendimento nos conteúdos escolares satisfatórios.
Saulo: A mãe o descreve como sendo uma criança muito agitada e as vezes agressivo, o que aumenta quando o pai diz que vai busca-lo e não aparece.	O aluno apresenta dificuldades de auto regulação, apresenta nervosismo, sendo que a incidência desse comportamento acontece principalmente quando passa vários dias sem ver o pai.
Tais: A avó disse que a neta tem problemas de aprendizagem e não consegue "acompanhar" na escola, ainda não estando alfabetizada.	A aluna apresenta baixa autoestima, é repetente e atualmente esta atingindo a hipótese de escrita alfabética, porem ainda apresenta serias dificuldades para reter na memória os conteúdos trabalhados.

Crescimento e Desenvolvimento de cada Criança

Kaua: O seu desempenho mais marcante aconteceu no dia que após chorar no grupo e relatar o quanto as brigas dos pais o incomodam, ele conseguir falar pra mãe sobre isso, o que ocasionou uma melhora no ambiente familiar, demonstrando que o grupo ajudou na sua relação familiar e na sua introspecção, ajudando-o na dificuldade de expor seus sentimentos. Esse foi o seu maior crescimento já que Kaua é um menino muito introvertido e calado. Notou-se que aos poucos Kaua evidenciava mais os seus incômodos, aprendendo a expressar sua dor e conflito, melhorando seus relacionamentos interpessoais. Diante da queixa da escolar de timidez e dificuldade de expressar desejos, observa-se que Kaua conseguiu dar um passo rumo a superação da timidez e está dando conta de se relacionar de forma mais saudável.

Samara: Conseguiu expressar a sua tristeza, relatou na ultima sessão que a mãe não a deixa chorar, e ter colocado seu choro pra fora em um dos grupos foi grande passo dado, pois expressou as suas dores e conflitos relacionados à briga com o irmão, com a rigidez e o controle da mãe para com ela, e a falta que faz a presença dos pais. Samara demonstrou ser uma pessoa muito observadora e estabeleceu um grande vinculo e empatia com cada uma das estagiarias, portanto nota-se o quanto Samara cresceu em termos emocionais. Sempre participava com grande intensidade e presença dos grupos, se mantendo envolvida, conseguindo se soltar nas dramatizações, pois tem uma postura rígida com ela mesma, exigindo bastante perfeição, já ao passo que em uma atividade jogou o desenho fora e começou outro devido um pequeno erro. Por tal motivo durante as dramatizações ela podia assumir outros papeis, se permitindo não ser tão autoritária consigo mesma. Ainda precisa trabalhar a sua relação com a mãe a qual parece gerar muito sofrimento, além da separação dos pais que gera enorme angustia. O grupo pode

ajudar na expressão da dor, que fora uma das queixas escolares e familiares: a tristeza, podendo expressar seus conflitos

Saulo: Ao longo do grupo percebemos que ele começou a aprender a se conter, e focar mais nas atividades, ao passo que nos primeiros grupos demonstrava-se extremamente hiperativo e a todo momento se desfocava. Saulo tem uma dificuldade de abstração de conceitos, de lidar com suas próprias emoções e com seu mundo interno, por isso acreditamos que as atividades realizadas pode ter ajudado a ensina-lo a refletir, e aprender a enxergar o quanto algumas atitudes dele com a irmã a incomoda, pois Samara relatou muito sobre isso no grupo. Sávio cresceu ao aprender a interagir nas atividades grupais, pois por ser muito disperso demonstrar dificuldade em estar em interação. O grupo pode ajuda-lo na dificuldade de auto-regulação que era a queixa escolar, e com relação à queixa familiar de ser muito agitado, o grupo teve a função de conte-lo, pois o andamento desse grupo dependia de todos os integrantes e o seu comportamento prejudicaria as atividades grupais, assim era preciso aprender a se controlar para continuar participando, mas também pode expressar suas ansiedades nas atividades lúdicas.

Tais: Se identificava com as estagiarias, mas tinha um grande dificuldade de interação com o grupo, preferindo não participar das atividades nas quadras e das criações coletivas. O seu maior desempenho foi demonstrado no dia em que acolheu a Samara quando ela estava expondo seu drama, nesse dia revelou sua capacidade de cuidar e acolher. Tais faltou de algumas sessões e nos preocupou muito a seborreia que apareceu no anti - penúltimo encontro do grupo. Sabe-se que é uma doença crônica e de cunho emocional, mas Tais não relata o seu sofrimento e parece não saber o que a faz sofrer, isso é uma possível hipótese para a seborreia aparece como um sintoma de algo que precisa ser elaborado. Tivemos um contato muito próximo com sua família. Tais tem uma história de vida sofrida e sua baixo autoestima faz com que ela se produza excessivamente com maquiagens, brinco, colar. O auxilio a Tais não fora tanto grupal, pois encontramos grande dificuldade de fazer com que ela interagisse com os outros alunos, porém acompanhamos de perto sua família, e Tais pode se sentir acolhida.

Davi: O seu desenvolvimento ocorreu, pois pode evidenciar a dor que foi perder um irmão, e expressar a sua agressividade nas dramatizações. Geralmente sempre que aparece algum conflito relacionado com o Kaua, Davi foge das situações. Acredita-se

que o grupo pode ajuda-lo a entrar mais em contato e aprender encarar esse conflitos de relacionamentos. Nas brincadeiras nas quadras cada vez mais interagia com o grupo, e podia colocar pra fora sua energia, aparentando gostar de atividades corporais como as das quadras, e se mantendoinha disperso nas atividades de leituras de livros. O grupo pode ajuda-lo a se concentrar mais nas atividades que exigiam mais esforço mental.

Esther: O seu principal desenvolvimento foi de mudança de comportamento, aprendendo a se manter menos desfocada e agitada, fora trabalhado muito essa contenção, e acredita-se o quanto ela aprendeu a estar mais presente. Nota-se que teve que aprender a trabalhar em grupo embora a sua idade fora discrepante com os outros, portanto desenvolvia-se nas interações com os diversos integrantes. O grupo ajudou nessa imposição de limites já que a criança também tem que aprender a conviver com esses, sendo a queixa escolar e da família de dificuldade de auto regulação. A coordenadora nos comunicou que Esther apresentou uma melhora efetiva no seu rendimento escolar.

Isabel: Seu desenvolvimento se deu ao entrar em contato com as suas demandas, podendo expor sobre a morte da sua avó e sobre a mudança de casa, retratando aspectos que a angustiava mas não podia expor. Isabel demonstrou que estava gostava muito do grupo, pois na ultima atividade ficou emburrada porque não finalizamos a atividade devido o desinteresse do grupo. Isabel também aprendeu a conquistar o seu espaço no grupo haja vista que sua irmã por ser muito ativa faz com que Isabel fique cada vez mais sem iniciativa, que é a queixa da mãe, e através desses encontros Isabel foi aprendendo a se posicionar.

As considerações sobre a atuação das crianças no grupo foram levadas tanto para as famílias quanto para a escola, no sentido de provocar mudanças na forma de olhar as crianças, tendo sido incentivada uma postura dos profissionais da escola no sentido de descristalizar lugares sociais estigmatizados, além de promover uma potencialização dos recursos que as crianças já possuem.

Conclusão

Conclui-se que o estágio realizado está de acordo com as referências técnicas para a atuação do Psicólogo na Educação Básica formulado em conjunto com o CRP (Conselho Regional de Psicologia) e o CFP (Conselho Federal de Psicologia).

A perspectiva de atuação psicológica baseia-se no processo Educacional em que o psicólogo deve:

> Descobrir o seu potencial de aprendizagem, auxiliando na utilização de mediadores culturais (música, teatro, desenho, dança, literatura, cinema, grafite, e tantas outras formas de expressão artísticas) que possibilitam expressões da subjetividade. No caso da avaliação das dificuldades no processo de escolarização, é fundamental avaliar o aluno prospectivamente, naquilo que ele pode se desenvolver, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar (CFP, 2013, p. 56).

Com base no estágio desenvolvido com o grupo de alunos na escola, foi trabalhado como consta nesse relatório encontros que envolviam: musica, histórias, dramatizações, brincadeiras na quadra, dança, jogos, sendo propostas lúdicas que promoviam o contato com o mundo interno das crianças, a socialização e a vinculação de cada integrante. Houve potencialização dos recursos dessas crianças, promovendo saúde, bem-estar, um espaço em que cada aluno encaminhado pudesse ser e existir enquanto ser humano, ao invés de serem rotulados, o que perpetua sua exclusão social.

Sabe-se que cada vez mais a escola torna-se um espaço de comercialização de saber e muito menos um espaço de troca, de compartilhar. Nesse grupo a todo momento as crianças podiam compartilhar entre si e com as estagiárias psicólogas através das atividades realizadas, sendo assim um espaço de cura, de troca, e de entrar em contato com as suas demandas, queixas e sofrimentos, podendo humanizar cada vez mais esses encontros, além de ajudar a mudar a cultura escolar, tornando-a mais humana.

Outro aspecto é que a patologia não deve ser olhada apenas de forma intra psíquica, ao passo que diversas vezes o adoecimento se dá devido ao contexto social daquela criança, por isso que as estagiárias psicólogas tiveram um acompanhamento próximo com a família de cada criança, podendo compreender com maior profundidade e amplitude o ambiente social, possibilitando uma compreensão mais ampla que transformasse os olhares colocados sobre cada uma das crianças.

Finalizamos afirmando que por mais que o trabalho do psicólogo seja uma gotinha no oceano, são essas gotinhas que farão diferença no final. Esperamos que os outros estudantes de psicologia continuem zelando por esses encontros e que cada vez mais os alunos possam crescer em todos aspectos: físico, cognitivo, emocional e espiritual.

Referências

CFP, et al. Referencias Técnicas para a atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília, 2013.

GOLÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Ricardo; ALMEIDA, Wilson Castelo de Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Àgora, 1988.

MORENO J. L. Psicodrama. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda.

MONTEIRO, R. F. *O lúdico nos grupos*: Terapêuticos, Pedagógicos e Organizacionais. São Paulo: Ágora, 2012.

OSORIO, L. C. *Grupoterapias: Abordagens atuais.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

TANAMACHI, E.R; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. IN: MEIRA, M. E. M; ANTUNES, A. M. Psicologia escolar: práticas crítica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VISÃO DE ADOLESCENTES DA CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA PARA A ESCOLARIZAÇÃO

Haller E.S. Schünemann (UNASP)

No Brasil, o corte obrigatório de escolarização passou a ser dos 4 a 17 anos a partir da Emenda Constitucional 59/2009, de modo que o ensino médio passou a estar incluído nesse processo. Mesmo antes desta obrigatoriedade, a conclusão do ensino médio já poderia ser considerada o nível mínimo desejável, uma vez que com frequência para maior parte dos empregos atuais exigem o ensino médio como escolarização mínima. Mesmo assim, os indicadores de evasão escolar ainda apontam para um índice elevado no país. Desta forma, percebemos a importância de estudar a dinâmica do processo de escolarização no ensino médio. A compreensão da dinâmica pode ser feita, por um lado, a partir da perspectiva do fracasso e da evasão e, por outro lado, da perspectiva do êxito e da conclusão da etapa desejável. Nesta pesquisa, optamos pela perspectiva do êxito e temos como objetivo investigar a percepção do adolescente concluinte do ensino médio, como a família e a escola contribuíram para a conclusão do ensino médio na idade adequada. Mas, por que avaliar a contribuição da família e da escola na percepção do aluno concluinte do ensino médio?

Para respondermos a opção da pesquisa, discutiremos a dinâmica das duas instituições educacionais, procurando refletir nas investigações relacionadas a contribuição das escolas para a escolarização bem-sucedida. Antes, porém, de entrar na dinâmica, explicamos que características dos adolescentes nos indicam que seria relevante levantar a sua percepção do processo.

A adolescência é uma fase ou idade da vida que representa nas sociedades contemporâneas uma etapa de transição. A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, esta fase passou a ser fixada legalmente no Brasil entre 12 e 18 anos. Este resultado pode mascarar a complexidade do fenômeno da adolescência. Phillipe Áries (1978) apresenta uma importante contribuição ao destacar a construção social da adolescência, como um fenômeno associado as transformações da sociedade, o que é sempre importante de ser lembrando quando se tenta muitas vezes reduzir as fases da vida a sua dimensão puramente biológica. Ele destaca que a compreensão da adolescência se relaciona com os processos de urbanização e industrialização, na

medida em que favoreceu a quebra das relações tradicionais de família-trabalho. Como indicado por Erikson (1998) uma das características da adolescência é a construção da identidade, pois nessa etapa o adolescente se prepara para o ingresso na vida adulta. O processo de identidade pode ser entendido nesse contexto como uma tomada de consciência de si, que obriga a pensar as questões de valores, escolhas, crenças, na inserção da vida pessoal.

A segunda metade da adolescência corresponde no Brasil, a grosso modo, na vida escolar ao ensino médio. Conforme observado por Schön-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2009), o ingresso na adolescência corresponde a um período de fortalecimento da sua busca da identidade. No entanto, como colocam Arpini e Quintana (2003), os adolescentes de classes populares constroem sua identidade em bases frágeis diante de sua condição social desfavorável. Os mesmos pesquisadores ainda destacam que é importante para esse grupo de adolescentes o pertencimento a escola como uma forma de possibilitar a melhora da sua identidade.

Se de um lado, a adolescência é apontada como um período de construção de uma identidade, que sugere um plano de racionalidade a esse período, por outro lado, como colocado por Oliveira (2006), a adolescência também é retratada como sendo um período marcado por paixões e turbulências. Entre os motivos de turbulência, o processo de escolha profissional ou inserção no mercado de trabalho é fonte de tensões para o adolescente. Almeida e Pinho (2008) apontam que a família influi nas escolhas profissionais e na inserção do adolescente no mercado de trabalho. Esse processo de inserção no mundo do trabalho força o adolescente a refletir a respeito da sua condição. Essa tomada de consciência é afetada pela condição social e econômica do adolescente. Conforme investigação conduzida por Sales (2014), os adolescentes de classe baixa tinham dificuldade em pensar com clareza a vida após o ensino médio, em especial, aqueles que não trabalhavam e sonhavam com as carreiras clássicas (ex. Medicina, Direito). O motivo de ideias vagas é consequência da falta de compreensão das condições necessárias para o ingresso nessas carreiras. Assim, a escolha por entrevistar o adolescente está fundamentada no fato dele já ter iniciado uma reflexão a respeito da sua condição de estudante.

A escolarização obrigatória no Brasil teve um crescimento lento. Até a década de 1960, apenas o ensino primário era obrigatório. Em 1972, durante o regime militar,

com a fusão do primário e ginásio como primeiro grau, a escolarização obrigatória passou para oito anos. Por fim, na primeira década do século XXI, tivemos dois avanços, o primeiro a inclusão da pré-escola como obrigatória, passando para nove anos obrigatórios, e por fim, a inclusão da educação infantil e do ensino médio elevando para 14 anos o período obrigatório. Apesar de o período de obrigatoriedade ter avançado, a qualidade do ensino não expandiu na mesma forma, pois para acelerar a inclusão as horas de aula foram reduzidos e o número de alunos por turma aumentou (Augebile, 2006). Uma evidência desta fragilidade da escolarização obrigatória é um nível elevado de evasão. Os dados de 2013 ainda apontavam cerca de 24,2 % de evasão no ensino médio (Portal MEC). Dentro deste quadro é importante investigar como aqueles que permaneceram, e estão concluindo o ensino médio, dentro do período esperado, percebem os fatores que favoreceram essa conquista. Consideramos que o adolescente que frequente o ensino médio na idade esperada e, preferencialmente em um curso diurno, representa a condição de uma escolarização bem-sucedida. A investigação desse grupo nos oferece a possibilidade de compreendermos melhor o processo.

As dificuldades da escolarização são frequentemente associadas à pobreza. Observamos, na condição de formadores de professores, que os alunos das licenciaturas atribuem frequentemente o fracasso escolar da criança a um problema da família. Parece haver um consenso entre os professores que as famílias de classes populares não têm interesse pela escolarização dos filhos, o que seria demonstrado pela falta de motivação ou interesse do aluno. Carvalho (1997) destaca que um dos maiores problemas da temática das dificuldades escolares é que ela é atribuída ao aluno. Ele ainda reforça que a maior parte dos professores atribui sempre os problemas a causas externas à escola. Apesar de a premissa assumir um tom de verdade entre os professores, há uma ampla investigação que aponta em uma direção diferente sobre esse assunto. Pesquisas conduzidas por Lahire (1997), Thin (2006), Polonio e Dessen (2005), entre outras apontam que as famílias de classes populares têm interesse e fazem investimento educacionais nos filhos. Evidentemente, existe uma diferença entre as expectativas dos professores e as possibilidades familiares. Nesta pesquisa, não estamos em discutir os fatores efetivos do fracasso escolar, evidenciando, em parte pela evasão escolar, mas destacar que um dos motivos de investigar o adolescente e sua percepção é coletar relatos em relação à sua família.

A família brasileira é descrita como desestruturada, sem precisa o que seria realmente esse problema. Não há dúvida, que boa parte da população brasileira foi deixada como descrito Souza (2012) em uma condição de subcidadania. Isto ocorreu pela ausência de políticas de inclusão social dos escravos recém-libertos e de boa parte dos pobres livres durante o processo de modernização e industrialização do Brasil. Os reflexos desta negligência ainda se fazem presente nas condições precárias de muitas famílias populares. Assim, não temos dúvida de que as famílias em nível de pobreza extrema, tenham com mais frequência dificuldades em apoiar os filhos no contexto escolar, o que não deve ser entendido, como um desinteresse.

A constatação de um peso expressivo da classe social do aluno no desempenho escolar levou alguns autores a questionarem a contribuição efetiva da escola. Bourdieu e Passeron (1992) estão entre os primeiros pesquisadores que constatam o efeito de reprodução social das desigualdades sociais exercido pela escola. Para estes autores a escola na forma como está constituída a partir de uma lógica de discursos e práticas das classes dominante se torna um obstáculo para as crianças oriundas das classes populares. Bernstein (1997) também apontou que as famílias de classes populares estão em desvantagem no processo de escolarização e associa a questão da linguagem utilizada na escola como um fator desfavorável as classes populares.

Nesta direção, temos os dados de Brooke e Soares (2008) que apresentam uma série de estudos no qual, também, parece indicar quase uma irrelevância da escola, uma vez que, as diferenças de classe social das famílias sempre parecem indicar que o maior peso ao longo da trajetória escolar é o pertencimento a uma classe social. Aqui, cabe acrescentar que isso não se dá pelo interesse maior, mas por outros mecanismos bem mais complexos. Robinson e Harris (2014) em uma extensa revisão a respeito do envolvimento dos pais e o desempenho escolar constatam que comportamentos costumeiramente cobrados dos pais como participação em reuniões de pais e mestres, acompanhamento da tarefa dos filhos, auxilio nas tarefas, entre outras não são indicadores relevantes para entender o desempenho do aluno na escola. Ou seja, os pais de classe pobre não apresentam diferenças significativas em relação ao envolvimento na escola, de fato, em alguns segmentos, o envolvimento é até maior nos itens comumente atribuídos como o papel da família. Assim, a questão familiar levaria a uma questão aparentemente paradoxal. Não é possível, constatar que os pais de classe popular

tenham menos interesse na escolarização dos filhos ou mesmo menos empenho, mas mesmo assim, o efeito classe social é significativo.

Será que isso indica que a escola é irrelevante? Uma pesquisa conduzida por Freitag (1980) constatou que, mesmo em um ensino precário nas escolas públicas brasileiras, era possível observar que as crianças que frequentam as escolas tinham um desenvolvimento cognitivo melhor daquelas que ficaram fora da escola. Nesta pesquisa, ela constata que a escola em si contribui para a melhoria do sujeito, mesmo quando esse apresenta níveis de desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado. Nesse sentido, a presença na instituição pela sociabilidade presente favorece o desenvolvimento do sujeito. Uma ampla revisão de estudos desenvolvidas por Crahay(2002) demonstra que a escola afeta o desenvolvimento da criança. Em estudos mais recentes, Crahay e Baye (2013) também demonstram que há sistemas escolares que são mais justos (notadamente os do norte da Europa), no qual as estratégias de ensino demonstram uma redução do peso da origem social familiar. Assim, a escola também pode ter ações que reduzam o impacto da origem social familiar e que favoreçam a escolarização com êxito.

Justamente, porque a experiência de sucesso ou fracasso na escola nas fases iniciais da vida é um indicador de condições futuras de trabalho, que é necessário investigar mais a respeito do tema. Ao elegermos o adolescente de classes populares para que ele possa descrever como ele observou a contribuição da família e da escola em seu processo escolar, esperamos levantar mais dados para a compreensão desse processo dinâmico e complexo.

Metodologia

De acordo com o objetivo proposto, optamos por levantar os dados por meio de uma entrevista semiestruturada. Essa entrevista apresentava quatro questões gerais: (a) a contribuição da família para o sucesso escolar; (b) a contribuição da escola; (c) sua autopercepção na condição de aluno e (d) a comparação entre a família e a escola para o sucesso escolar. Os trinta alunos pesquisados foram selecionados a partir de três escolas públicas no município de São Paulo. Estas escolas foram selecionadas pela facilidade de acesso ao pesquisador, mas possuem uma clientela semelhante. Em cada escola, foi apresentado na sala dos alunos concluintes do ensino médio, o convite para participação

na pesquisa, ressalvando a condição de não ter repetido nenhuma série e mantendo um número equilibrado de rapazes e moças. As entrevistas foram feitas individualmente nas próprias escolas. Em todas as escolas conseguimos uma sala exclusiva para fazer a entrevista, com o objetivo de permitir que o aluno ficasse mais livre e a gravação das entrevistas ficasse de melhor qualidade. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas. Foi possível, coletar os dados em cada escola na mesma ocasião. Todos os dados foram coletados com consentimentos dos envolvidos.

Resultados

Considerando as questões propostas desejamos apresentar os resultados na seguinte sequência: contribuição percebida da família, contribuição percebida da escola, uma avaliação do seu próprio desempenho e instituição educacional mais importante.

Ao analisarmos os depoimentos em relação a contribuição da família, percebemos de um modo geral a afirmação de que a contribuição era por meio de incentivo ou apoio. Estas palavras apareceram com frequência. Interrogamos os entrevistados para que esse apoio ou incentivo fossem descritos por meio de ações concretas. De um modo geral, os adolescentes tiveram dificuldade em explicar como teria sido esse incentivo, mas podemos identificar algumas ações concretas.

Uma ação apresentada como uma colaboração da família foi a participação da mãe nas reuniões escolares:

> *"Sempre minha mãe compareceu à escola, às reuniões*" (S12)[46].

Interessante que este tipo de ação familiar não apareceu com frequência. Esse comportamento da família, porém, é muito esperado entre professores. Uma resposta mais comum, foi que os pais exigiam a frequência à escola e no envolvimento das tarefas escolares. Vemos alguns depoimentos como de:

> "Quando eu não queria ir para a escola me obrigava" (S13);
> "Minha mãe, por não ter deixado eu ficar fazendo isso sempre [lazer],.. isso acabou ajudando bastante" (S15);
> "Porque se não fosse por ela, as vezes, eu não tenho vontade de vir para a escola, então ela fala 'não, vai para escola?', 'tem trabalho para fazer?', 'já fez o trabalho?' (S2).

[46] Os alunos serão identificados apenas pelo número da entrevista e o trecho entre colchetes indica uma informação mencionada anteriormente que foi incluída para facilitar a compreensão da fala do entrevistado.

Esse padrão de resposta foi muito comum entre os entrevistados. Podemos observar nos depoimentos que as famílias, ou com mais frequência especificamente as mães, exercem um papel de cobrança da frequência à escola e no envolvimento com as tarefas propostas a escola. Essa resposta nos indica que a forma mais identificada pelos alunos foi a cobrança aos estudos, mas a descrição ocorre de uma forma difusa. Ou seja, não encontramos depoimentos que apontassem para ações como expectativas de cursar alguma faculdade, ou conversar a respeito das oportunidades abertas pela escolarização.

Poucos entrevistados sugerem algum apoio da família quando surgem dificuldades, embora temos depoimentos que contam que:

> "Na sétima série eu tinha umas dúvidas, eram de exatas. (....) só que ele [primo mais velho] me explicou o que era eu consegui tirar boa nota (S17)."

Alguns poucos ainda sugeriram que o estímulo aos estudos teria sido dado por contar da dedicação dos pais aos estudos, como vemos no depoimento:

> "Minha mãe sempre foi um exemplo para mim. Minha mãe sempre teve as notas muito altas" (S18).

Em um modo geral percebermos um grande elogio a família, como tendo cooperado muito para que prosseguisse os estudos, mas com uma dificuldade expressiva em citar ações que evidenciariam esse apoio. Como a proposta da pesquisa era coletar as impressões dos alunos, não elencamos ações que teriam sido feitas ou não pela família. Assim, os depoimentos são quase sempre descrições vagas de que a família apoio no processo de escolarização e, por esta razão, estava concluindo o ciclo obrigatório de estudos.

Na questão seguinte, procuramos levantar o que seria a contribuição da própria escola para que ele tivesse concluído. Da mesma forma, que anterior, não elencamos ações que a escola poderia ter feito, como aulas de reforço, projetos especiais, apenas para citar alguns exemplos. A primeira dificuldade que encontramos, foi que alguns destacaram apenas que a escola é importante, com afirmações como:

> "Tudo o que a gente aprende aqui, é o que você vai levar por resto da sua vida" (S1);
> "É a educação que a gente leva pra nossa vida" (S3);
> "Eles me ensinam muita coisa que no futuro eu posso estar usando" (S 6);
> "Sem escola é que não consegue arrumar serviços também"(S7);
> "Escola é uma porta (....) a primeira porta aberta de oportunidades" (S10);
> "Princípios que eu vou usar lá fora" (S15);
> "Ter conhecimentos das coisas" (S21).

Podemos observar que essas frases são de um modo geral "chavões" que são usados pela família ou pelos professores para indicar de forma geral que a escola é importante. Queremos ressaltar que a pergunta não propunha se a escola era importante, mas desejávamos identificar qual o tipo de ação feita na escola, além das aulas, poderia ser entendido como uma contribuição da escola, que fora percebida. Assim, em alguns casos refizemos a pergunta, para explicitar a solicitação de contribuição da escola para a escolarização com êxito. A primeira categoria de resposta apontava para o conhecimento transmitido pela escola, como pode ser visto nos depoimentos abaixo:

> "A escola contribui com bastante coisas, por que ela dá material didático, dá lição de casa..." (S9);
> "Acho que aprender a ler, ..., eu gosto bastante de ler, acho que isso fez com que eu tivesse mais curiosidade em saber as coisas" (21).

No entanto, a maior parte das contribuições foi associada aos professores ou a algum professor em especial. Assim, o que mais foi percebido da contribuição escolar foi a figura do professor. Selecionamos alguns exemplos desses depoimentos, no qual o professor é descrito de forma favorável a escolarização.

> "Todas as escolas que eu estudei sempre auxiliaram mesmo quando o aluno não conseguia, eles sempre tentando motivar de alguma forma" (S9);
> "Acho que principalmente na questão dos professores. Acho que os professores sempre ajudaram bastante" (S12);
> "Eles têm várias maneiras de ensinar e eu gosto disso, me dá um impulso pra gosta de estudar" (S16);
> "Têm alguns professores que me marcaram bem" (S17);
> "Ele (nome de um professor) me influenciou muito, sempre me ajudou muito" (S20);
> "Ele (....) sempre me ajudava a ter força de vontade para aprender, entendeu? Acho que isso foi minha grande motivação" (S21);
> "Todos professores sempre contribuíram pro meu ensino sabe, incentivando, e falando 'olha mesmo você tendo dificuldade em tal matéria, eu vou estar ali te acompanhando, te ensinando, sempre que você precisar, você me pergunta', isso sempre foi muito bom" (S22)

Podemos observar que esses depoimentos de um modo geral, elogiam os professores, ou algum em especial, mas não descrevem ações específicas. A figura do professor foi descrita de uma forma positiva pelos adolescentes entrevistados. Os depoimentos não descreviam muitas ações dos professores, mas procuravam deixar claro que eles exerceram uma influência positiva.

Além das contribuições ordinárias da escola, acreditamos que a escola pode promover diversas ações extraclasse que favoreçam a atratividade do ensino e

contribuam para que o aluno possa sentir estimulado a completar a sua escolarização. Alguns poucos alunos trouxeram espontaneamente, na questão da contribuição da escola, em ações extraclasse. Os depoimentos nesta categoria mencionaram coisas como:

> "Vem empresários ensinar sobre currículo, empresas, educação, ética no trabalho (....) 'como chegar pra fazer uma entrevista', hoje já sei como sentar, não ficar nervoso" (S13);
> "A escola me dá cursos, me dá oportunidades, me dá descontos em algumas coisas, (....) é uma escola que dá apoio total ao aluno" (S18);
> "Projetos, trabalhos, pesquisa, passeios também a teatros, museu, isso incentiva muito" (S22).

Assim, algumas atividades extraclasse foram citadas como contribuições. O número reduzido de referências a esse tipo de ação nos sugere uma escola com poucas ações fora do contexto de sala de aula que poderia estimular o gosto ou o envolvimento pelos estudos. Além disso, no depoimento, foi perceptível que falavam da escola atual que estudavam. Na análise da trajetória escolar dos alunos, foi possível observar que eles tiveram várias mudanças de escola ao longo do processo de escolarização, o que nos parece indicar que a maior parte das escolas públicas não desenvolvem muitas ações extraclasse que sejam pensadas como fatores estimulantes a escolarização.

Em relação, ainda tivemos, uma parte dos entrevistados que desqualificou a escola totalmente:

> "Aqui nessa escola não tem muita coisa pra gente desenvolver" (S4);
> "Eu não vejo contribuição para nada" (S8);
> "Só cumpriu o dever dela" (S11);
> "Tem muitas coisas desnecessárias" (S15).

Para alguns alunos a escola não teria uma contribuição além do seu dever. Consideramos que o depoimento de S11 ilustra a compreensão de que a escola poderia "ir além do dever", em desenvolver ações que pudessem cooperar mais efetivamente no estímulo ao envolvimento do aluno com a escola.

Considerando, como Carvalho (1997) destaca que o fracasso escolar é percebido como uma responsabilidade do sujeito, julgamos necessário incluir, uma questão a respeito da percepção do aluno quanto a sua responsabilidade em estar completando a escolarização dentro do período esperado.

Em relação ao fator pessoal de interesse nos estudos encontramos basicamente um único padrão de resposta. De um modo geral, os alunos atribuíram muito esforço.

Selecionamos alguns exemplos que permitem identificar como eles descreveram o seu esforço pessoal:

> "Meu desempenho eu acho bom, mas eu acho que assim, porque eu fui atrás, eu presto atenção, eu que corro atrás, porque ninguém é incapaz disso" (S1);
> "Eu tenho que estudar né, porque se eu não estudar não vai ter gente pra fazer as coisas por mim" (S4);
> "... se eu quero um futuro melhor pra mim, eu vou ter que estudar, ir atrás dos meus sonhos e assim vai indo" (S7);
> "Eu sou responsável por mim [...] se eu não me cobrar, se eu não souber o que eu vou fazer, a minha mãe não vai vim" (S8);
> "Se eu não tivesse procurado me empenhar, não tivesse tomado a decisão de me empenhar, de levar a sério mesmo, acho que eu não teria conseguido, não teria chegado aqui" (S12);
> "... se eu estou aqui é porque eu quero, então eu sempre corri atrás do que eu queria" (S13);
> "Tudo depende de mim [...] eu quem tenho que fazer tudo, não depende só dos professores, de mim também" (S20);
> "A consciência da gente acho que pesa né, quando a gente pensa no que a gente vai ser no futuro, se você quer estudar, se você não quer [...] a base da vida acho que é estudar, né?" (S29).

Podemos constatar nesses depoimentos que há uma atribuição frequente a força de vontade em grande parte por que o estudo é necessário. A atribuição do seu esforço pessoal está de um modo geral indicado por uma percepção da importância da escolarização no futuro profissional. Poucos depoimentos associaram a importância do esforço a outros fatores. Apenas do depoimento de S18 apresentado abaixo identificamos uma descrição de afinidade com a vida escolar:

> "Pelo fato de eu querer sempre ser um exemplo e tal, eu acho que tenho medo de tirar notas baixas, sempre tive medo de tirar nota baixa. Eu fico orgulhosa de mim por ter conseguido chegar até aqui, de ter notas altas, ás vezes, eu fico magoada quando eu tiro nota baixa ... eu acho que virou um hábito sabe" (S18).

Outro depoimento que merece se destacado é do S3:

> "Porque a gente não é rico né? A gente não tem igual filhinho de papai, que consegue tudo fácil, então a gente tem que tentar" (S3)

A compreensão de uma desvantagem social que precisa ser compensada pela dedicação do estudo parece nos indicar uma compreensão mais clara da importância dos estudos, do que a maior parte dos entrevistados.

Quanto à avaliação do seu envolvimento e sua responsabilidade nos estudos, ainda merece nota, os comentários de alguns alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho. Alguns destes destacaram que esta situação alterou o envolvimento conforme pode ser constatado:

> "Eu já fui mais dedicada [aos estudos]. Acho que você começa a trabalhar e vai passando o tempo, [...] algumas coisas vão acontecendo, você vai se desestimulando [...]" (S14);
> "Quando eu era pequeno eu tenho certeza que eu me envolvia mais, menos por interesso. Agora eu tenho mais interesse, só que eu não tenho tempo pra me envolver tanto assim" (S15);
> "... agora eu trabalho né, aí as vezes eu tô cansada, não quero, mas poxa, eu preciso" (S21).

É interessante, como a inserção no mercado do trabalho, apareceu espontaneamente como um fator que reduziu a dedicação aos estudos.

Por fim, solicitamos aos alunos que indicassem qual das duas instituições educacionais tinha sido mais importante para eles estarem concluído a escolarização com sucesso. Aqui desejávamos forçar os alunos entrevistados a fazerem uma comparação formal, entre as duas instituições. Esta questão se mostrou útil, na medida em que também solicitamos a justificativa desta atribuição, o que ajudou a entender um pouco mais o sentido desta contribuição. Dentro da nossa hipótese, suponhamos que a família seria indica com mais frequência, o que de fato ocorreu. Praticamente dois terços indicaram a família, os demais ficaram dividido entre a escola e não conseguir escolher.

A maior parte ao ser solicitado a explicação da razão por que a família teria contribuído mais, a ideia do incentivo familiar se repete com grande frequência, mas trazendo alguns elementos importantes:

> "Porque mesmo a gente não querendo, tem os nossos pais pra forçar a gente a fazer" (10);
> "Porque ela [a família] sempre me cobrou mais que a escola" (S13);
> "Porque minha mãe e meu pai me ajudam muito mais que os professores" (S20);
> "Família né, sempre pega no pé. As vezes professor, tem professor que não está nem aí, aí isso desmotiva até. Mas a família está sempre ali no pé" (S24);
> "... minha família me incentivou demais, e aquela coisa de querer ver a filha formada, então é aquela expectativa em cima da pessoa, acho que o grande diferencial foi isso, eles acreditam em mim" (S26);
> "Incentivando, ensinando, me orientando onde eu tinha mais dúvida [...] minha mãe quem me ensinou a ler" (S28);
> "Bem, antes de eu morar aqui no bairro, eu tinha que pegar ônibus, então eles que financiavam minha vinda a escola" (S11).

Aqueles que explicitaram melhor a contribuição da família apontaram que havia demonstração de mais interesse pelo sucesso escolar. Esse interesse foi apresentado como uma cobrança, que ocorreria mais na família do que na escola. A contribuição atribuída a família é maior, por que ela daria mais evidência de interesse por exigir

resultados com mais frequência do que os professores. O depoimento de S11 ao atribuir entre os elementos a ajuda financeira fica mais clara, pois houve um investimento desta família, em procurar uma escola pública considera melhor e que não era de fácil acesso ao aluno. O depoimento de S26 é significativo na medida em que aponta a uma expectativa familiar maior e de alcançar um resultado melhor do que o anterior. Se no caso, destes alunos observamos uma percepção mais elaborado de como a família tem cooperado, encontramos alguns depoimentos que parecem reforçar o senso comum, de que a família seria o fator determinante do sucesso, pela condição de a família ser superior a escola. Dois depoimentos que selecionamos e apresentamos a seguir parecem representar bem o senso comum que discutimos no início do artigo. Vejamos:

> "... porque [a família] é uma base né? Foi uma base pra mim, que nem, eu vejo muitos colegas que ficaram pra trás, talvez não conseguiram ou desistiram exatamente por não ter uma base, por não ter essa estrutura em casa [...]" (S12);
> "... se você não tem uma base familiar, a escola não vai te ajudar em nada, eu vejo pelos meus colegas, eu acho que se a família deles se importasse mais com a educação deles, eu acho que eles renderiam muito mais" (S14).

Nesses depoimentos, observamos com clara o discurso de responsabilização da família. Os entrevistados não atribuem apenas a sua família o seu sucesso escolar, como consideram que o fracasso dos colegas é consequência da família deles.

Aqueles que consideram a contribuição da escola como mais importante, de um modo geral apontaram para o mesmo fator:

> "Por eu passar mais tempo com a escola do que com a minha família [...]" (S15)
> "Porque é aqui onde acontece tudo, porque quando eu estou junto com a minha família, a gente nem toca no nome da escola, essas coisas" (S16)
> "... eu acho que você estando ali todos os dias na escola, você fazendo amizade com o professor, diretor, eles vão incentivando mais que a família, hoje em dia, com a idade que eu estou" (S22);
> "A escola, porque eu passei mais tempo da minha vida na escola mesmo [...] a escola que contribuiu mais com opiniões, com tudo" (S27);
> "... porque elas [as escolas] dão livros né, materiais pra você estudar [...]" (S21).

A contribuição da escola é maior para esses alunos pois o tempo da vida escola é maior do que junto a família. Ainda vemos o destaque que o material escolar é fornecido pela escola, mas o fator de envolvimento junto a vida da escola é percebido, como mais importante. No caso do depoimento de S22, ela atribui essa avaliação em relação a etapa de concluinte, no qual as oportunidades geradas pela escola do ensino médio foram reconhecidas como contribuições que a família poderia contribuir.

Em relação àqueles que não apontaram uma das instituições como mais importante, não encontramos contribuições significativas para o nosso estudo. Uma vez apresentado os resultados, consideramos refletir e discutir o que eles nos ajudam a compreender do processo de escolarização, em função das percepções dos adolescentes.

Discussão

Como foi posto por Schön-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2009), o adolescente durante o ensino médio sente necessidade de pensar melhor a sua identidade, o que leva a articular melhor as suas reflexões. Os alunos entrevistados nas escolas públicas pertenciam a família de classes populares, embora uma minoria vinha de famílias carentes. Sales (2014) demonstra que essa condição social afeta o processo de identidade e confirmamos que boa parte desses alunos ainda tinham um discurso no qual as explicações eram pouco pessoais. Embora, nas entrevistas podemos perceber em algumas falas sinais de um processo reflexivo a respeito de sua escolarização, pudemos constatar que a maior parte dos entrevistados fizeram atribuições vagas tanto as contribuições da família como a da escola. Nesse sentido, eles parecem ainda estarem em atitudes não-reflexivas e focarem a contribuição, em uma dimensão que denominaremos de voluntarista. Na realidade, ao compararmos a atribuição do papel da família, da escola e do empenho pessoal, em todos a repetição de um conceito vago de esforço pessoal. Poderíamos sintetizar que o processo articulado se daria da seguinte forma esquemática. A família incentiva e cobra do filho a dedicação aos estudos. O bom professor age no mesmo sentido: incentiva a permanecer na escola. O bom aluno responde a esses incentivos e permanece na escola. Essa visão do adolescente reforça que o sucesso escolar é algo do sujeito. Seguindo o conceito já citado de Carvalho (1997) se o fracasso escolar é culpa do sujeito, devido a sua preguiça, a sua falta de vontade, a sua falta de inteligência, o seu exposto, também, só pode ser entendido como reflexo da vontade, do esforço e da determinação. Assim, em linhas gerais, os resultados demonstram que de um modo geral, esses alunos concluintes do ensino médio tem uma visão semelhante ao do senso comum, que associa o desempenho escolar a um fator totalmente pessoal. Se considerarmos que a instituição escolar construí tudo um discurso em torno do aluno problema (Aquino, 1997) é compreensível que os alunos que estejam concluindo de forma satisfatória, pensem que o êxito se deve

essencialmente ao esforço pessoal. Vale destacarmos que os alunos trabalhadores apresentaram um discurso menos focado no esforço pessoal. A necessidade de conciliar o trabalho e o estudo já se demonstra um fator limitante para o desempenho escolar. Essa experiência nos parece importante no sentido de que força a uma reflexão mais crítica de sua escolarização, no qual a vontade parece não ser condição suficiente para manter um bom desempenho. Sales (2014) afirma que os adolescentes de classe popular apresentam uma melhor reflexão a respeito da sua condição quando iniciam o trabalho, embora este se apresente com um fator de redução do desempenho escolar. Os dados que encontramos nos apontam na mesma direção, embora o número de alunos trabalhadores na nossa amostra fosse pequeno. Encontramos apenas um aluno que indicou que a escola contribui positivamente ao trazer profissionais para orientar a entrada no mercado de trabalho. Se considerarmos as limitações socais de boa parte destas famílias, essa prática de uma das escolas na qual foram entrevistados os alunos, evidencia um fator positivo, para dar sentido a uma das expectativas da escolarização, que é favorecer a inserção na vida adulta pelo trabalho. No entanto, apenas um dos entrevistados citou essa ação escolar.

Na comparação família-escola feita pelos alunos, no qual a família foi apontada como mais importante pela maioria, não deve ser interpretado como uma evidência de que a escola de fato é superior. Podemos levantar hipóteses para essa atribuição. Primeiro lugar, porque a família é um vínculo mais próximo. Como as perguntas propunham uma reflexão a partir da experiência pessoal deles, é compreensível uma valorização da família. Como já constatado em estudos comparativos organizados por Charlot (2001) os adolescentes brasileiros comparativamente a de outros países tendem a valorizar mais a família do que a escola. Além disso, a experiência familiar é única, enquanto a experiência escolar envolvia vivências em mais de uma escola. A experiência em mais de uma escola ao longo da trajetória escolar pode oferecer uma visão comparativa entre elas e detectar mais facilmente as próprias falhas da instituição. Não podemos esquecer que também os resultados da escola brasileira a partir de avaliações institucionais nacionais ou internacionais apresenta indicadores desalentadores, o que mesmo que os alunos não saibam diretamente citar essas avaliações, eles recebem de diversas fontes a informação de que a escola pública não é boa. Considerando que poucos alunos citaram

ações extraclasse como contribuição da escola, pensamos que isso nos sugere de que esse tipo de atividade extraclasse não é com frequência utilizado pelas escolas.

Por fim, queremos destacar que esses resultados mais do que exaltarem a contribuição da família, apontam para uma deficiência da instituição escolar. Se a escola ideal deve ajudar a "compensar" as desigualdades sociais em função da origem familiar (Crahay, 2002), os resultados apontam que isso não está sendo desenvolvido pela escola brasileira. Apesar de, a metodologia utilizada em nossa pesquisa seguir um enfoque subjetivo, a ausência em quase todos os depoimentos de ações propositivas da escola, além do incentivo dos professores, sugere uma escola acomodada com o discurso do aluno problema, que remontaria a uma origem familiar ou social (Aquino, 1997). Os depoimentos dos alunos de apontar a principal contribuição da escola ser o incentivo dos professores mostram que a instituição escolar fragilizada e denominada por uma visão senso comum dos processos de escolarização.

Considerações finais

A proposta de investigar a visão do adolescente em relação a contribuição da família e da escola para a escolarização bem-sucedida tinha como objetivo utilizar essa visão para encontrar elementos que pudessem auxiliar a investigação aprofundada do desafio de melhor os processos de escolarização e a redução de indicadores negativos como o fracasso e a evasão escolar. Os resultados alcançados nos parecem confirmaram que a crença na responsabilidade da família está bem arraigada, de modo que, os adolescentes mesmo iniciando um processo de reflexão ainda estão muito presos a esse discurso, contudo, as experiências de entrada no trabalho, parecem estimular uma reflexão mais aprofundada. Consideramos, ainda importante, o resultado, ainda que desalentador, demonstrando uma escola imobilizada por um discurso de incentivos de professores ao estudo, mas não sustentado pelas ações efetivas. O depoimento dos adolescentes indica na necessidade de a instituição escolar buscar ser mais efetiva em ações e sair apenas do campo do discurso para melhoria do processo de escolarização.

Por fim, queremos salientar que o discurso voluntarista ainda muito forte na maior parte dos adolescentes, leva aqueles a que se perceberem como bem-sucedidos a terem uma visão mais crítica aos colegas que não alcançam os mesmos resultados.

Referências

Almeida, Maria E. G. Guabyba; Pinho, Luís V. (2008). Adolescência, Família e Escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*. 20 (2) 173-184.

Aries, Phillipe. (1978). *História Social da Criança e da Família.* Rio de Janeiro, Zahar Editores.

Arpini, Dorian M.; Quintana, Alberto M. (2003). Identidade, Família e Relações Sociais em Adolescentes de Grupos Populares. *Revista Estudos de Psicologia PUC-Campinas*. 20 (1) 27-36.

Aquino, Júlio G. (1997). O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In. Aquino, Julio Groppa (org). *Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summus Editorial..

Augebile, Eveline. (2006.) *Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro, Lamparina.

Bernstein, Basil. (1997) Estrutura social, linguagem e aprendizagem. Patto, Maria Helena S. *Introdução á Psicologia Escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1992). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora.

Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (org) (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte, UFMG.

Carvalho, José Sergio F. (1997) As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In. Aquino, Julio Groppa (org). *Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summus Editorial.

Charlot, Bernard (org). (2001) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, ArtMed.

Crahay, Marcel. (2002). *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa, Instituto Piaget.

Crahay, Marcel e Baye, Ariane. (2013) Existem escolas justas e eficazes? *Cadernos de Pesquisa*. 43(150) 858-883.

Erikson, Erik. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Freitag, Bárbara. (1980). *Sociedade e Consciência: um estudo piagetiano na favela e na vida escolar*. São Paulo, Cortez.

Lahire, Bernard. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo, Editora Ática.

Polonio, Ana da Costa; Dessen, Maria Auxiliadora. (2005). Em Busca de Um Compreensão das Relações entre Família –Escola. *Psicologia Escolar e Educacional*. 9(2) 303-312.

Oliveira, Maria C.S.L. (2006) Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2) 427-436.

Robinson, Keith; Harris, Angel L. (2014) *The Broken Compass: Parental involvement with children's education*. Cambridge, Mass.; Harvard University Press.

Sales, Marta S. (2014) O processo de constituição da identidade na adolescência: trabalho, classe e gênero. *Psicologia & Sociedade*. 26 (n spec). 161-171.

Schoen-Ferreira, Teresa H.; Aznar-Farias, Maria; Silvares, Edwiges F. M. (2009). Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes do Ensino Médio. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 22(3), 326-333.

Souza, Jessé. (2012) *A Construção Social da Subcidania*. Belho Horizonte, Editora UFMG.

Thin, Daniel. (2006) Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**.** *Revista Brasileira de Educação.* 11(32) 211-225.

O MÉTODO DE REFERÊNCIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PESQUISA EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL/ESCOLAR

Herculano R. Campos - /UFRN

É significativa a produção de pesquisa em Psicologia que adota o referencial histórico-cultural. Levantamento em bancos de dados da pós-graduação brasileira, das teses e dissertações do período de 2010 a 2014 que adotam como palavras-chave 'psicologia educacional ou psicologia escolar e psicologia histórico-cultural ou psicologia sócio-histórica', confirma essa afirmação. Tendo em vista a necessária articulação entre objetivo, justificativa, referencial teórico e método na realização da pesquisa em geral, e considerando que na pesquisa de referencial histórico-cultural "la búsqueda del método se convierte em una de las tareas de mayor importância", busca-se investigar investigar a articulação entre os objetivos, o referencial teórico de perspectiva histórico-cultural e os procedimentos metodológicos, na constituição do método na pesquisa em psicologia educacional/escolar.
Palavras-chave: psicologia educacional/escolar; psicologia histórico-cultural; pesquisa; método

Fundamentos do método na psicologia histórico-cultural

Os estudos da Psicologia histórico-cultural, empreendidos a partir dos anos 1920 na antiga União Soviética por Vygotsky e seus seguidores, proporcionaram "uma rica e vívida paleta de ideias teóricas e metodológicas que pode ser utilizada à medida que lutamos para compreender os processos pelos quais a mente humana é formada" (Daniels, 2011, p. 11). De acordo com o autor, o desenvolvimento da metodologia constituiu-se em preocupação principal de Vygotsky, como fica evidente na afirmação deste último, de que "a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica" (Vygotsky, 1994, p. 86. Grifo do autor).

Segundo Vygotsky (1994), o método é entendido para além da metodologia, sendo um pré-requisito, uma ferramenta como também um produto da pesquisa. O método define o caminho a ser seguido e "se contempla como um meio de cognição". Porém, "vem determinado em todos os seus pontos pelo objetivo que o conduz. Assim, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência" (Vygotski, 1997, p. 357).

De acordo com essa diferença entre método e metodologia apontada por Vygotski, muito embora se concorde com o sentido geral do alerta de Diriwächter e Valsiner

(2006 apud Daniels, 2011, p. 160), de que "metodologia não é uma 'caixa de ferramentas' com diferentes métodos da qual o pesquisador seleciona alguns com base em preferências pessoais ou sociais!", mas sim que "metodologia é uma estrutura integrada do processo epistemológico (Branco &Valsiner, 1997) que pode igualmente e facilmente revelar e obscurecer a realidade empírica no processo de construção de conhecimento de cientistas sociais", avalia-se que é necessária uma consideração complementar.

No livro Introdução ao Estudo do Método em Marx, José Paulo Netto ressalta uma diferença entre método, instrumentos e técnicas de pesquisa. Afirma ele que os instrumentos e as técnicas, embora em grande número e muito diferentes, "desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc.", os quais constituem "meios de que se vale o pesquisador para "apoderar-se da matéria", não devem ser identificados com o método" (Netto, 2011, pp. 25-26). Logo, na prática cotidiana das pesquisas, as ferramentas podem ser identificadas às metodologias, efetivamente constituindo o método a "estrutura integrada do processo epistemológico", diferente do que afirmam Diriwächter e Valsiner citados acima, e como aponta Vygotski, também citado acima.

Em apoio a tais considerações remete-se novamente a Vygotski (1997), que diz:

> G. P. Zeliony señala acertadamente que entre nosotros la palavra "método" incluye dos cosas distintas: 1) la metodologia de la investigación, el procedimento técnico y 2) el método de conocimiento, que determina el objetivo de la investigación, el carácter y la naturaleza de uma ciência. (p. 314).

Dizer que Vygotski era senhor do seu tempo faz muito sentido quando se observa a propriedade com que se refere a tantos pensadores daquele período e de antes, da Rússia e de fora dela. Mas, essencialmente ele foi um pensador do tempo da Rússia revolucionária, de modo que foi na intenção de contribuir com aquele processo que desenvolveu uma reflexão profunda e crítica a respeito da psicologia da época. No dizer de Tuleski (2008, p. 84),

> [...] A luta de classes não é eliminada com o término da guerra civil, mas permanece enquanto permanecerem elementos da produção burguesa. Vygotski, ao discutir criticamente as teorias psicológicas de sua época, expressa esta luta traduzida em uma visão de homem (e de uma forma de ser do homem) antiga, que precisa ser superada, e de outra nova que surge, a qual precisa ser construída e consolidada.

Ao se propor essa tarefa, contudo, Vygotski pondera coerentemente a dificuldade que é construir uma nova psicologia, assentada em novo conceito de homem, sem que ainda exista esse homem novo. Não obstante, a diretriz teórica para tal empreitada está definida e é reiteradas vezes citada ao longo da sua obra: o materialismo histórico e dialético, ou seja, o método de Marx. Neste sentido, já no Manuscrito de 1929 Vigotski (2000, p. 23) sinaliza o que considera essencial nos escritos de Marx e Engels para sua teoria:

> A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história [...], ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) **história no próprio sentido**, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas [...] Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história). O mesmo no desenvolvimento infantil [...] (grifo do autor).

E na nota seguinte complementa o que, no nosso entendimento, tanto é a base do que posteriormente seria entendido como a proposta de método no campo da Psicologia histórico-cultural, quanto é sua articulação fundamental com uma perspectiva ontológica na construção do conhecimento:

> O método construtivo tem dois sentidos: 1) estuda não as estruturas naturais, mas construções; 2) não analisa, mas constrói processos [...] Mas a construção cognitiva no experimento corresponde à construção real do próprio processo. Este é o princípio básico (idem, p. 23).

De forma geral, sua reflexão parte do ponto de vista de que a ciência é conhecimento da natureza, mas que a relação do homem com a natureza depende das relações sociais concretas em um determinado período. E sob o prisma da psicologia, sua premissa é de que a uma "nova psicologia" seria possível "superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo" (Tuleski, 2008, p. 87). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que desencadeia uma crítica à "tendência predominante na psicologia da sua época em tornar gerais e abrangentes as descobertas específicas e particulares", ele trabalha com vistas à "criação de uma psicologia geral que unificasse ou abarcasse os conhecimentos

particulares e específicos das diversas áreas relativas à psicologia" (Idem). O caminho para tal integração seria o método, e sob tal perspectiva evoca o marxismo:

> Propongo pues esta tesis: el análisis de la crisis y de la estructura de la psicología testimonian indiscutiblemente que ningún sistema filosófico puede dominar directamente la psicología como ciencia sin la ayuda de la metodología, es decir, sin crear una ciencia general; que la única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general, porque esta psicología no sería otra cosa que la dialéctica de la psicología; toda aplicación del marxismo a la psicología por otras vías, o desde otros presupuestos, fuera de este planteamiento, conducirá inevitablemente a construcciones escolásticas o verbalistas y a disolver la dialéctica en encuestas y tests; a razonar sobre las bases basándose en sus rasgos externos, casuales y secundarios; a la pérdida total de todo criterio objetivo y a intentar negar todas las tendencias históricas en el desarrollo de la psicología; a una revolución simplemente terminológica (Vygotski, 1997, pp. 388-389).

Em outras palavras, não obstante a intenção clara de Vygotski de desenvolver uma teoria do "materialismo psicológico o dialéctica de la psicología", havia uma preocupação no sentido de que tal não se constituísse apenas de mera transposição mecânica para a psicologia dos princípios marxistas. De acordo com ele,

> Para crear estas teorias intermedias – o metodologias, o ciencias generales – será necessário desvelar la *esencia* del grupo de fenómenos correspondientes, las leyes sobre sus variaciones, sus características cualitativas y cuantitativas, su causalidad, crear las categorías y conceptos que les son proprios, crear *su* "El capital". (p. 389).

A fim de analisar as formas superiores de comportamento, objetivo básico de suas pesquisas, e tendo em vista os princípios do materialismo histórico e dialético, Vygotski desenvolve uma diretriz metodológica assentada em três princípios básicos: a análise de processos, e não de objetos; a análise baseada na explicação genotípica, em detrimento da descrição, e a análise "do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura" (Vygotsky, 1994, p. 86). Tais princípios, como se poderá observar mais adiante, estão em consonância com a concepção ontológica de produção do conhecimento, depreendida da obra de Marx, de acordo com a qual se busca identificar a gênese, a estrutura e a dinâmica próprias de cada objeto, ou seja, sua essência.

> Só depois de concluído este trabalho [de investigação] é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada (Marx,1968, p. 16, apud. Netto, 2011, p. 26-27)

Muito embora nunca tenha escrito algo especificamente sobre o método, pois não se colocava o desafio epistemológico de responder à questão de "como conhecer", mas sim o desafio ontológico de "como conhecer um objeto real e determinado", é inegável que um conjunto de princípios teórico-metodológicos pode ser depreendido da obra de Marx, na medida em que deles fez uso para a investigação a que se propôs, da sociedade burguesa. Tais princípios, diferente de um "conjunto de regras para orientar a pesquisa", ou "um rol de definições para dirigir a investigação", apontam no sentido da apreensão, pelo pesquisador, da estrutura e dinâmica do objeto estudado, de modo a reproduzir idealmente – na consciência – o movimento do objeto real. Norteando tal diretriz está a concepção de determinação material entre o ser e a consciência, desenvolvida por Marx e Engels, para quem,

> Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência*. (Marx-Engels, 2007, p. 86-87, apud Netto, p.30-31).

Logo,

> [...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Esta reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. Se assim fosse, o papel do sujeito que pesquisa, no processo do conhecimento, seria meramente passivo. Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo:* precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo),* o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. (Netto, 2011, p.25).

Para tanto, não e negado que o pesquisador precisa lançar mão de técnicas de coleta de dados, muito embora não possa confundir tais instrumentos com o método.

> Neste processo, os instrumentos e também as *técnicas* de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para "apoderar-se da matéria", mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. (idem, p.25-26).

Assim, em síntese, afirma Netto (2011, pp. 52-53) que,

> Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se "aplicam" a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para "enquadrar" o seu objeto de investigação. [...] O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

Sob tal orientação, cabe esclarecer a perspectiva adotada por Marx, começando por questionar o que se convencionou chamar de método na pesquisa científica em geral, mas que na verdade representa uma orientação decorrente de abordagem gnosiológica da questão do conhecimento, atinente ao que se conhece como ciência moderna e suas vicissitudes históricas. De acordo com Tonet (2013, p. 9),

> Esta maneira de abordar a questão do método se tornou tão avassaladora, até pela sua frontal contraposição ao modo de pensar greco-medieval e pelos resultados obtidos por seu intermédio, que método científico se tornou, pura e simplesmente, sinônimo de método científico moderno. Por sua vez, método científico moderno se tornou sinônimo de caminho único e adequado de produzir conhecimento verdadeiro.

Diferente dessa orientação largamente aceita, que elege o sujeito como centro do conhecimento, entende-se que "[...] a justa compreensão da problemática do conhecimento implica que este seja tratado sempre na sua articulação íntima com o conjunto do processo histórico e social, permitindo, assim, compreender a sua vinculação, mesmo que indireta, com determinados interesses sociais" (Idem, p. 10). Nessa direção, primeiro, não é o sujeito, a razão, o elemento central da produção do conhecimento, mas sim o objeto, a realidade social, com suas determinações históricas fundamentais. E segundo, o conhecimento não está isento dos interesses de grupos e classes sociais, isenção essa garantida pela assepsia do método, mas ao contrário é determinado por tais interesses, sendo já a definição do método uma expressão desses interesses.

Assim, ao invés de tomar a perspectiva gnosiológica como orientadora da produção de conhecimento, a obra de Marx aponta na direção da perspectiva ontológica histórico-social. Em outras palavras, parte do princípio de que a produção do conhecimento tem necessariamente, explícita ou implicitamente, uma concepção do que seja a realidade e do que seja o sujeito.

No seu processo de consolidação, a sociabilidade construída em face dos movimentos que resultaram no que chamamos de modernidade, tendo o capitalismo como modo de produção, caracterizou-se pela ênfase no sujeito individual em detrimento do coletivo e no conhecimento pragmático/utilitário em detrimento do ético-político/religioso. Para tanto, requereu o entendimento de que "o real é o que pode ser captado pelos sentidos", e de que o conhecimento é "uma articulação entre os dados empíricos e a razão" (idem, p. 37). Nessa perspectiva, tanto o indivíduo singular é o sujeito do conhecimento, quanto o conhecimento é o objeto construído por esse sujeito.

> [...] o indivíduo singular é visto como o componente último e irredutível dessa forma de sociabilidade. [...] o indivíduo singular, nessa concepção, precede ontologicamente a sociedade, isto é, o que o define essencialmente como ser humano – a igualdade, a racionalidade, a liberdade e o auto-centramento (egoísmo) – é ontologicamente anterior ao seu relacionamento com outros indivíduos (ibidem, p. 45).

Em decorrência, se nesse tipo de concepção a sociedade são relações desses indivíduos entre si, os quais são ontologicamente anteriores a ela, então na relação entre indivíduos e sociedade são perdidas, ou secundarizadas, as mediações que se estabelecem em face dos grupos sociais, dentre as quais a mais importante é a que se dá entre as classes sociais. Tal perspectiva da construção do conhecimento é contrária à ontológica, na medida em que esta postula a relação entre sujeito coletivo e sujeito singular, e nessa relação o primeiro elemento é o fundamental.

Da mesma forma que descartou as operações da razão pura, sob a crítica da ausência de base empírica, a perspectiva moderna, como apontado acima, desconsidera as mediações sociais na produção do conhecimento. Assim, busca as leis que regem a ordem natural dos fenômenos, enfatizando nesse processo o papel dos sentidos, que por serem passíveis de erro capturam apenas a realidade "como ela é para nós, não como é em si mesma". Essa perspectiva, de cunho marcadamente empirista, resulta em uma liberdade do sujeito para "construir um objeto teórico apenas segundo o seu arbítrio".

A visão do papel ativo do sujeito subjetivo desenvolvida na modernidade veio substituir a visão objetiva que, embora partisse de categorias ontológicas, prendia o sujeito ao universo imóvel e limitado criado pela metafísica grega e reproduzido pela Escolástica. Tal virada, que destrona o objeto, o mundo fixo em torno do qual girava o sujeito, e que agora põe no centro do processo o sujeito, em torno do qual passa o

mundo a girar, tem significado e implicações muito importantes no que concerne ao método:

> [...] poderíamos dizer que o percurso geral é este: elaboração de hipóteses (um livre desenvolvimento do espírito), colheita de dados empíricos, organização, classificação, análise e elaboração de uma teoria explicativa como coroamento de todo esse processo. Como consequência, o resultado final não é o objeto real, teoricamente traduzido, mas um objeto teoricamente construído [...] Não existe, portanto, uma essência oculta da qual os dados empíricos seriam uma manifestação e à qual nós poderíamos ter acesso por intermédio da razão. O sentido dos dados, que também podem ser chamados de fatos ou fenômenos, esgota-se neles mesmos (ibidem, p. 46).

Por outro lado, esclarece o autor que,

> A centralidade da subjetividade sempre significou, de alguma forma, uma dissociação entre a consciência e a realidade efetiva. Esta dissociação significa que a consciência vai perdendo, cada vez mais, a capacidade de apreender a realidade na sua lógica própria. A causa fundamental da perda dessa capacidade reside na crescente mistificação que tem sua origem no processo de produção da mercadoria (ibidem, p. 58).

Essa crescente debilidade analítica é fruto do amadurecimento da sociabilidade capitalista, ou seja, sua clara distinção da realidade natural, em face do que se observam os desvarios de toda ordem, apresentados como um pretenso aperfeiçoamento – ou apenas derivação – do que se pretende como sociabilidade imutável. Em decorrência, torna-se cada vez mais difícil – e mais necessária – a possibilidade de uma análise histórico-ontológica da sociedade. Ou seja, retomar a perspectiva posta pelas diretrizes teórico-metodológicas desenvolvidas por Marx e Engels, no que tange ao método para a produção de conhecimento.

A exemplo do que se apontou acima, para tanto nos valendo do texto de José Paulo Netto, também Chasin (apud Tonet, 2013, p. 72) chama a atenção para o fato de que, "Se por método se entende uma arrumação operativa, a priori, da subjetividade, consubstanciada por um conjunto normativo de procedimentos, ditos científicos, com os quais o investigador deve levar a cabo seu trabalho, então, não há método em Marx".

Diferente da perspectiva científica moderna, que toma por referência a forma burguesa do ser social para desenvolver toda uma teoria do conhecimento, uma gnosiologia, "Marx parte da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade. É na análise desse ato que ele descobrirá a origem, a natureza e a função social essenciais do conhecimento científico" (idem, p. 74). Em decorrência, continua o autor, "sua

primeira pergunta não é: o que é o conhecimento (se é possível, quais as possibilidades e limites, como se deve proceder para conhecer), mas: o que é o ser social? Quais as suas determinações essenciais?" (ibidem, p. 74).

> A resposta a essa pergunta passa pela compreensão da natureza da categoria do trabalho [composto de teleologia e de causalidade]. Ora, para atingir o fim desejado (teleologia) é preciso conhecer a causalidade, isto é, o objeto (natural) a ser transformado. [...] quanto mais verdadeiro for o conhecimento que se tem do objeto, maior será a probabilidade de se atingir o fim pretendido. Disso deriva a finalidade essencial do conhecimento científico: reproduzir a realidade, como ela é, em si mesma, do modo mais fiel possível. [...] há uma conexão íntima entre conhecimento e prática social. Conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediaticidade do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano (ibidem, p. 101-102).

A busca do método em uma perspectiva ontológica requer, além da compreensão das peculiaridades que se põem sob tal perspectiva, como indicado na citação logo acima e ao longo deste texto até aqui, a necessária integração entre a singularidade, a particularidade e a universalidade que existe em cada objeto, bem como a certeza de que ele é reflexo de um processo histórico e social.

> Assim, saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido (ibidem, p. 114).

Retomando Vygotski, entende-se que a articulação que desenvolve entre a perspectiva materialista histórica e dialética e sua teoria vem ao encontro da tarefa a que Caio Prado Jr. (1973, p. 47) se refere, quando questiona a noção de "Conhecimento como preexistente na Realidade exterior ao pensamento, e por ele aí apreendido [...]", em contraposição à noção marxiana de conhecimento construído, "[...] como uma elaboração propriamente, uma construção mental realizada com fatos psicológicos (sejam eles quais forem, o que competirá à Psicologia determinar)" (idem, p. 48).

São muitas as indicações que nos levam a entender que os "fatos psicológicos" responsáveis pela "construção mental" do conhecimento são as operações das funções psicológicas superiores. Tome-se como exemplos, primeiro, a referência explícita de Vygotsky à subordinação de tais funções às "regularidades históricas", como

apresentado acima. E também a reflexão de Sirgado (2000, p. 46) sobre "a lei genética geral do desenvolvimento cultural", como apresentada por "Vigotski" na versão inglesa do Manuscrito – Concrete Human Psychology. De acordo com Sirgado, a lei significa que "toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social", do que se pode "afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor [...]".

A pesquisa

Visando investigar a articulação entre os objetivos, o referencial teórico de perspectiva histórico-cultural e procedimentos metodológicos na constituição do método na pesquisa em psicologia educacional/escolar, o estudo constou de levantamento dos trabalhos registrados em bancos de produção da pós graduação *stricto sensu* brasileira, a saber o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – e o banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD -, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.

Para tanto, tomou-se a produção registrada em psicologia educacional/escolar do período entre 2010 e 2014, que adotou como palavras-chave – aqui denominadas indexadores de busca – "psicologia escolar" e "psicologia histórico-cultural", "psicologia escolar" e "psicologia sócio-histórica", "psicologia educacional" e "psicologia sócio-histórica" e "psicologia educacional" e "psicologia histórico-cultural".

Quando os indexadores de busca foram "psicologia escolar" e "psicologia histórico-cultural", identificou-se 11 trabalhos na CAPES e o mesmo número (11) na BDTD. Para os indexadores "psicologia escolar" e "psicologia sócio-histórica" não se encontrou trabalhos nos referidos bancos: N=0. Quando se observou a produção com os indexadores "psicologia educacional" e "psicologia sócio-histórica", enquanto na CAPES o N foi igual a zero (N=0), na BDTD se identificou 27 trabalhos. E, ao se adotar os indexadores "psicologia educacional" e "psicologia histórico-cultural", se encontrou quatro trabalhos na CAPES – muito embora um desses trabalhos já tenha sido computado entre os 11 inicialmente referidos, de modo que aqui o N=3 – e na BDTD se encontrou 50 trabalhos. Ou seja, com os indexadores acima se identificou no período um total de 14 trabalhos no banco da CAPES e de 88 trabalhos no banco da BDTD. É

importante ressaltar que, para o presente estágio do estudo, não se observou se existe trabalho que conste em ambos os bancos de dados.

Tabela 1: Relação entre indexadores e bancos de dados

	Psicologia Escolar e Psicologia Histórico-Cultural	**Psicologia Escolar e Psicologia Sócio-Histórica**	**Psicologia Educacional e Psicologia Sócio-Histórica**	**Psicologia Educacional e Psicologia Histórico-Cultural**	**TOTAL**
CAPES	11	0	0	03	14
BDTD	11	0	27	50	88

Tendo em vista o refinamento da análise, muito embora levando em conta o estágio inicial do presente estudo, optou-se por fazer uma prospecção no banco em que constava menor número de trabalhos, ou seja, o banco de teses da CAPES, para tanto desenvolvendo duas estratégias de análise. A primeira teve por foco o universo dos 14 trabalhos identificados e constou de dois momentos. Inicialmente, se observou no banco de dados as seguintes informações, pertinentes a cada trabalho: o ano de defesa, a área, a denominação do programa e o nível ou grau de formação. Em seguida, com base no *download* dos resumos de cada um dos 14 trabalhos, buscou-se identificar o objetivo ou objetivos, o referencial e o método, para observar a articulação entre eles.

Em relação aos 11 trabalhos que adotam os indexadores "psicologia escolar" e "psicologia histórico-cultural", dez são da área da Psicologia e um é de Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; dez são provenientes de programas em Psicologia, e um de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento; dez são de mestrado acadêmico e um de doutorado. Quanto aos três trabalhos que adotam os indexadores "psicologia educacional" e "psicologia histórico-cultural", todos são da área de Psicologia, originados em programas de Psicologia e do nível de mestrado acadêmico.

No que tange ao segundo momento da primeira fase da análise, e tendo em vista a concepção de método na Psicologia Histórico-Cultural, que se constitui de uma orientação teórica muito específica, ancorada nos princípios da análise de processos, e não de objetos; da análise baseada na explicação genotípica, em detrimento da descrição; e da análise "do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz

retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura" (Vygotsky, 1994, p. 86), revelou-se inadequado proceder a uma análise da articulação entre objetivos, referencial e procedimentos na constituição do método, com base apenas nas informações dos resumos. Destes, o máximo que se pôde depreender foi o conjunto dos procedimentos metodológicos adotados nos trabalhos. Assim, observa-se uma variada gama de procedimentos, como diário de campo, análise documental, acompanhamento e observação, grupos focais, entrevistas, questionário, pesquisa bibliográfica e documental etc.

Praticamente todos os trabalhos lançaram mão de mais de um desses procedimentos, muito embora as entrevistas tenham sido adotadas em maior número. Luria (1990, p. 32) atribui à entrevista um caráter de troca de opiniões, na qual a resposta de uma pessoa estimula "novas perguntas ou debates, produzindo novas respostas, sem interrupção do fluxo de troca livre de ideias". Trata-se de visão semelhante à apresentada por Freitas (2002, p. 29), para quem a entrevista fundamentada na perspectiva sócio-histórica é "concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica". Contudo, em que pese tais considerações, nos resumos não foi possível identificar como as entrevistas foram planejadas ou como se desenvolveram no decorrer das investigações. Apenas em três dos trabalhos foi explicitado que as entrevistas eram semi-estruturadas ou de aprofundamento ou abertas.

Ao analisar-se o(s) objetivo(s), foi possível depreender que são direcionados a pesquisas qualitativas, o que é respaldado pelos verbos utilizados para definirem a ação a ser desenvolvida nos trabalhos, como analisar, investigar, conhecer, avaliar, compreender, indagar. Em alguns dos objetivos, a definição do foco e/ou o contexto do trabalho pode remeter à diretriz de estudo que toma "o particular como instância da totalidade social" (Freitas, 2002, p. 26). Também nesse sentido, os indivíduos envolvidos na pesquisa são mencionados nos objetivos – psicólogos, adolescentes, docentes, alunos, futuros psicólogos – podendo remeter à busca de compreensão do contexto (idem).

Em resumo, embora todos os 14 trabalhos afirmem adotar o referencial da Psicologia Histórico-Cultural, ou da Perspectiva Crítica da Psicologia Escolar, ou da Pedagogia Histórico-Crítica, e mesmo que seus objetivos pareçam acordes com tais perspectivas teóricas, as informações sobre método tratam, na maioria, tão somente de

procedimentos metodológicos. Como já ressaltado, embora de uma maneira geral os procedimentos referidos sejam adequados às pesquisas com as orientações metodológicas apontadas, nada dizem da procedência ou não do método efetivamente adotado em cada trabalho e da sua coerência com o referencial da Psicologia Histórico-Cultural.

Por tudo isso, e mais uma vez considerando o estágio embrionário do presente estudo, optou-se por fazer a leitura na íntegra dos 14 trabalhos, cujos resultados serão oportunamente divulgados.

Referências

Daniels, H. (2001). *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Loyola.
FREITAS, M. T. de A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.
LURIA, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
Prado Júnior, C. (1973). Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista. *Discurso*, 4, 41-78. Recuperado em 6 de fevereiro, 2014 em http://revistas.usp.br/discurso/article/view/37760/40487.
Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 71, 45-78.
Tonet, I. (2013). *Método científico*: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács.
Tuleski, S. C. (2008). *Vygotsky*: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem.
Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 29. *Educação & Sociedade*, 71, 21-44.
Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas I*: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Madrid: Visor.
Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: ESPAÇO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Janaina Karla Pereira da S. R. Firmino - PPGEDUC- UFG/Regional Catalão
Altina Abadia da Silva - PPGEDUC- UFG/Regional Catalão

Introdução

Pensar sobre os desafios enfrentados pelos professores da Rede Municipal de Catalão requer antes de tudo uma contextualização de quem é esse professor, suas capacidades, suas limitações, o contexto histórico, econômico, cultural, que acreditamos interferir diretamente nas suas práticas, na busca ou não por formação continuada e até mesmo os motivos que os levaram a ser professores. Sabemos também, que esta tarefa quase utópica, será realizada em breves palavras e certamente não daremos conta das inúmeras lacunas. Por isso tentaremos ao longo de todo o texto fornecer elementos que nos permitirão adiante compreender tais propostas.

De acordo com o senso 2011, Catalão abrange uma população de 84.964 habitantes, sendo que segundo dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Catalão,no ano de 2015 a referida secretariaconta com um quadro de 533 professores mais 330 profissionais entre servidores administrativos, merendeiras, contratos temporários e serviços gerais, entre outros, distribuídos em 32 unidades escolares com uma média total de 7.500 alunos, prestando atendimento de creche, pré-escola e ensino fundamental. Podemos então constatar que diariamente aproximadamente 10% (dez por cento) da população de Catalão estão no mínimo por quatro horas dentro do espaço escolar municipal.

Nas últimas décadas muito tem-se discutido, escrito e publicado sobre a necessidade de formação continuada para os diferentes profissionais da sociedade, sejam médicos, engenheiros ou cientistas. Vivemos um período onde o conhecimento tem sido apresentado como algo transitório passível de mudanças a cada nova descoberta da ciência e em nome do progresso, da tecnologia e dos meios de produção somos conduzidos a pensar que a escola tem a função de fazer parte dessa lógica da produtividade, preparando os jovens e adultos para operarem no mundo do fazertornando-se cidadãos bem sucedidos na esfera do trabalho e dos negócios.

Erroneamente, contribuímos com a “retórica” da formação (Coelho, 2007) do homem capaz de se ajustar sempre a um mundo em transformação, de um trabalhador

flexível, mas que na verdade torna-se um bom consumidor e cooperador dos meios de produção consumindo os artefatos tecnológicos, as multimídias, às novas e constantes invenções da sociedade capitalista.

Na educação, essa tendência tem sido recorrente. A demanda pelo profissional dito "atualizado" que consiga se "adaptar" as constantes variações da sociedade e lógica do mercado de trabalho, alcançou os cursos de licenciaturas e formação de professores que tem oferecido cursos cada vez mais aligeirados e superficiais, empobrecendo a formação dos profissionais da Educação, impulsionando a preparação de um novo Homo Faber[47]. Nesse sentido, acreditamos que a escola passa a ser vista como "mera organização" social reduzida a "condição de coisa" podendo ser gerida pelos mesmos princípios e critérios do mercado, o que Coelho entende ser um problema, pois:

> Reduzida à organização, a escola perde sua dimensão de instituição. Sua força instituinte, seu sentido, sua identidade, razão de ser, legitimidade e atribuições publicamente reconhecidas pela sociedade, pelas outras instituições, entre elas o Estado e a família. Diferentemente do que muitos procuram defender e realizar, a escola não é uma coisa, uma organização, um divertimento e, portanto, não pode ser entendida e realizada sob a ótica de princípios e critérios do mundo das coisas, da produção e da circulação dos bens materiais, do consumo, da necessidade e da utilidade. "Intrinsecamente, constitutivas da escola são as ideias de cultura, de interrogação, de pensamento, de reflexão, de busca do sentido e da gênese, de formação, de democratização do saber em processo de humanização do homem" (2007, p. 18)

É fato que, se a sociedade se transforma; os valores, a cultura e o próprio *saber* também se modificam ao longo do tempo, havendo a necessidade de repensar as práticas educativas e os conhecimentos adquiridos, daí a importância e necessidade de termos práticas de formação continuada para os professores sem perder de vista os verdadeiros ideais da escola no processo de formação dos indivíduos.

Ou seja, nossa pesquisa compactua da necessidade de pensar a formação continuada como "ações" capazes de formar seres humanos autônomos e livres no exercício de suas práticas[48]. Nesse sentido, esta pesquisa propõe como problemática, analisar e discutir questões ligadas à formação continuada de professores na cidade de

[47] Termos utilizado por Coelho, Ildeu Moreira. Na conferencia de abertura: Escola, saber e formação de professores.UFG/CAC.2007
[48] Ver Coelho 2007, p. 23

Catalão-GO, trazendo à tona reflexões sobre: Responsabilidade Social e Individual, Políticas Educacionais Municipais e Direito à formação.

Para tanto a pesquisa ainda em fase inicial versa sobre a Formação Continuada dos Docentes tendo como base aLDB da Educação 9394/96, artigo 67º, inciso V que defini a hora-atividade dos profissionais da educação. Entre vários autores, um que nos pautaremos durante as discussões será Imbernón (2010) pois ele debate sobre tal temática, defendendo a necessidade de entender a formação continuada como um processo permanente na construção da qualificação docente.

Em maio de 2013 a Secretaria Municipal de Educação de Catalão - GO implementa o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC dos professores da pré-escola e do Ensino Fundamental como maneira de cumprimento da hora-atividade.Surgindo indagações que suscitaram no problema dessa pesquisa: **Em que medida a Formação continuada se efetiva no HTPC constituindo-se num espaço de reflexão e construção da prática pedagógica de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

O interesse em discutir o tema tem como objetivo através de pesquisa que retrate essa prática ocorrendo, ser possível uma compreensão de como e se essa formação continuada se efetiva. O intuito é buscar apoio no referencial teórico sócio-histórico-cultural, embasado por Vygotsky (1934-1987) onde os sujeitos participantes da pesquisa são os professores que participam desse horário em Catalão, registrando suas impressões através de entrevista semiestruturada para descrição de um estudo de caso. Resultados primários apontam para uma necessidade desse momento realmente ser COLETIVO no tocante a participação de forma mais ativa de todos os envolvidos e na ampliação da concepção desse espaço não somente para atividades de planejamento escolar.

Problematizando a questão

No ano de 2008 é aprovada a Lei 11.738, lei do Piso Salarial Profissional Nacional, que estabelece o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. Tal lei também determina no Artigo 2°, quarto parágrafo que “Na

composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos." Ficando então destinado a hora-atividade do professor 1/3 (um terço), aproximadamente 33%, de sua carga horária.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96 em seu artigo 67º, inciso V diz sobre a hora-atividade dos profissionais da educação que "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;" Tal período é apontado como um dos aspectos que visa promover a valorização do profissional da educação e sua execução tem como base a formação continuada do docente.

Regulamentada está então à hora-atividade, mas como esse tempo e espaço são utilizados pelos professores da Educação Básica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Consultando a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 02, de 28 de maio de 2009, o artigo 4° inciso VII registra que "As esferas da administração pública que oferecem alguma etapa da Educação Básica, em quaisquer de suas modalidades, devem instituir planos de carreira para todos os seus profissionais do magistério, e, eventualmente, aos demais profissionais da educação, conforme disposto no § 2º do artigo 2º desta Resolução, dentro dos seguintes princípios: jornada de trabalho preferencialmente em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais, tendo sempre presente a ampliação paulatina da parte da jornada destinada às atividades de **preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada**, assegurando-se, no mínimo, os percentuais da jornada que já vêm sendo destinados para estas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino, de acordo com os respectivos projetos político pedagógicos;"

São notáveis as várias ações que o professor pode executar. Mas como cada estado, cada município, cada escola, dentro de suas peculiaridades, se organiza, visando aproveitar esse período com foco na formação docente?

Entre as diversas formas e estruturas adotadas no território brasileiro está o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC. Seu nome é bastante emblemático e gera uma expectativa de como tal atividade se realiza.

Tal formato ainda é recente em nosso país. Analisando informações dos registros encontrados no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT**,** nota-se que o Estado de São Paulo, pioneiro nessa atividade instituiu a HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) no Estatuto do Magistério em 1985. Posteriormente, surge no Projeto Ciclo Básico a HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo). A partir do Projeto Escola Padrão em 1990, a HTPC foi ampliada para os docentes de todas as séries participantes desse projeto. Em 1996 essa proposta foi estendida a todos os professores da rede e hoje em dia é obrigatória, com duração que pode variar de duas a três horas semanais, de acordo com a carga horária do professor (SALGADO, 2000).

A partir destas informações foram surgindo indagações para pensar a atual proposta de encontro de formação dos professores da rede municipal de educação de Catalão – GO, tais como: Esse horário ocorre no Coletivo? Quais as perspectivas que tal maneira de organização coletiva traz? Qual opinião do professor regente, desta nova maneira de cumprimento da hora-atividade? Como se configura o HTPC em relação aautonomia do professor? A formação continuada está acontecendo? É possível mensurar contribuições do HTPC para a formação do professor?

Estas e muitas outras questões suscitaram no problema dessa pesquisa que é buscar a resposta para a seguinte questão: **Em que medida a Formação continuada se efetiva no HTPC constituindo-se num espaço de reflexão e construção da prática pedagógica de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Os sistemas de ensino e os espaços de formação continuada: primando pela qualidade do ensino

Quando a reflexão é voltada para a importância dos sistemas de ensino constituírem espaços de formação, primando a qualidade do ensino oferecido, isso alerta para o papel que o HTPC pode ter numa rede. Nóvoa (1992) discute a formação de professores, defendendo que se deve conhecer o saber oriundo da experiência

pedagógica dos professores por meio de reflexão dos momentos significativos de sua trajetória pessoal e profissional. Imbernón (2010) também discute tal temática, afirmando que é preciso entender a formação continuada como um processo permanente na construção da qualificação docente.

Um dos princípios nacionais da educação brasileira é a valorização do profissional da educação, isto está bem explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, parágrafo primeiro, artigo 57 da Resolução nº4 de 13 de julho de 2010:

> § 1º - A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (CNE, 2010).

A citação acima deixa claro o atendimento através do HTPC de uma questão central: Formação continuada. O professor para exercer seu papel, de acordo com a legislação brasileira vigente, precisa se capacitar e manter-se constantemente atualizado, dispondo de tempo para elaborar de forma mais detalhada seus materiais de trabalho, assim como, planejar o trabalho pedagógico.

A palavra professor, do latim "*professore",* significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o conhecimento (HELATCZUK, 2010). Portanto, para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém através da formação que o vai profissionalizando pela prática cotidiana. A capacitação do indivíduo para o trabalho docente constitui-se em ato educativo permeado de criatividade e inovação. Libâneo (2001), vai mais além, em seu livro "Arte de forma-se", definindo a formação como um investimento pessoal de busca de conhecimento:

> Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (...)

Muitas das pesquisas realizadas sobre o trabalho do coordenador pedagógico no papel de mediador dessa formação contínua do professor apontam também para essa

necessidade de imprimir esforços para que essa formação ocorra de maneira coletiva (MENEZES 1996; GARRIDO, 2007; ALMEIDA, 2001).

Souza (2005) diz que "O coordenador que foi tido como "vigia", "controlador" das práticas dos professores, inocente e ao mesmo tempo impositivo ao trabalhar para viabilizar as propostas do governo, também foi vítima e ousado. Em algumas escolas, temos vivências relevantes em relação à prática dos coordenadores pedagógicos, que desafiam e constroem junto com o grupo de professores inúmeros saberes." Com isso ele registra de forma bem demarcada a mudança histórica do papel do coordenador pedagógico, nos trazendo indícios da importância de estudar o papel desse agente no processo de formação docente.

O intuito é buscar apoio no referencial teórico sócio-histórico-cultural, embasado por Vygotsky (1934-1987) que tem sua preocupação centrada na questão de como os fatores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual, ou seja, a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio e no referencial teórico da pedagogia crítica de Paulo Freire (1970) reforçando a importância de pesquisas no contexto escolar para compreensão de como as mudanças ocorrem e como os indivíduos, interagindo com outros agentes sociais (professores, colegas), constroem e internalizam o conhecimento.

Proposta Metodológica

A pesquisa sobre a prática educativa HTPC encontra-se em fase inicial e vem sendo desenvolvida como uma pesquisa de cunho qualitativo configurando-se num estudo de caso.

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Segundo Yin (2001), nas ciências, durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos.

Para tanto estão sendo realizadas:

- Leitura de bibliografia sobre a temática (formação continuada, prática educativa, planejamento coletivo, contextualização histórica da hora-atividade na jornada de trabalho do professor, entre outros), visando maior conhecimento e reflexão sobre o assunto abordado.
- Observações dos encontros coletivos e de aulas dadas por professores que participam desses encontros;
- Entrevistas semiestruturadas, respondidas por professores de Anos Iniciais participantes de HTPC.
- Pesquisas aplicadas aos participantes do HTPC.

Considerações finais

Ao longo de estudos da construção histórica da sociedade em relação a educação fica visível que poucas foram as oportunidades ou conquistas efetuadas pelos professores para que estes tivessem a oportunidade de manifestarem sobre sua prática pedagógica. Mello (pág.101,2004), ao aprofundar seus estudos sobre formação de professores, faz a avaliação que ”De um modo geral, a participação dos professores na definição de políticas educacionais tem sido bastante limitada e deficitária, o que prejudica significativamente a concretização das mudanças desejadas.”

Desse modo, o que ainda predomina é uma cultura das políticas educacionais serem implementadas de maneira autoritária e impositiva sem qualquer participação social e muito menos com a participação do professor, não se constituindo numa ação democrática, porém habitual.

O que hoje vivenciamos é uma realidade onde ao se falar em formação do professor o assunto é alvo de críticas contundentes. As palavras de Nóvoa (1992) ilustram bem essa situação quando diz que os professores encontram-se sob “o fogo cruzado das mais variadas críticas”, sendo estes por muitas vezes culpabilizados pela má qualidade do ensino. Nóvoa ainda afirma que o trabalho docente está submetido a várias tensões, tais como, desvalorização profissional, falta de um projeto coletivo que seja capaz de mobilizar a categoria docente, ausência de autonomia na condução do trabalho desenvolvido, intensificação gradual das exigências em relação ao trabalho docente.

É notório que ao avaliar a trajetória no decorrer da história que a formação do professor percorreu muitos são os avanços, todavia muito também ainda há de se conquistar. Logo, a luta não pode parar. O professor precisa buscar não apenas um processo efetivo e sistematizado de qualificação permanente, cuja manutenção seja do poder público, mas também, o fim de políticas neoliberais que visem somente os interesses financeiros, afastando cada vez mais a escola de seus reais objetivos.

Caminhando nessa direção, a formação continuada dos docentes em serviço pode vir a ser um recurso estratégico importante para aquisição da própria cidadania do professor, pois o mesmo possuíra instrumentos que o permitirá reivindicar seus direitos tanto de cidadão como especificamente enquanto professor.

Para que o processo de formação atinja tais resultados é necessário que cause os seguintes impactos em quem participa: a estimulação para formação de um profissional crítico, capaz de analisar e acima de tudo compreender as condições históricas e sociais do percurso educacional para então conseguir buscar novos caminhos que vá além de sua prática pedagógica atual.

Nascimento (1997) afirma que "...é possível destacar a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada em serviço de professores. Assim, por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada em serviço que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que dele fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental."

Tal afirmação referenda a importância de espaços de discussão coletiva como o HTPC visto que nesses momentos o professor poderá repensar o fazer pedagógico e junto com seus pares buscar novos caminhos.

Hoje no município de Catalão o HTPC da Rede Municipal de Educação que teve seus encontros iniciados em maio de 2013 e portanto apenas dois anos de experiência nessa modalidade de formação em serviço, através da Secretaria Municipal de Educação já realizou a aplicação de dois questionários, um em abril de 2014 e outro em maio de 2015, aos participantes do HTPC que puderam responder as perguntas de forma anônima e espontânea. Ao disponibilizarem esses dados a nós o que podemos extrair em

linhas gerais é que os participantes desses encontros veem como relevante a existência desses momentos em que podem discutir a prática pedagógica e partilhar saberes, porém um dos principais aspectos que precisam ser otimizados com relação ao HTPC é a promoção da participação ativa e não passiva de cada professor que ali se encontra.

Algo a se pensar é o papel do coordenador pedagógico como auxiliar para o êxito nesse processo, afinal é ele quem estará no dia-a-dia da escola acompanhando os efeitos e a execução de tudo que foi planejado e discutido durante o HTPC. Ele exerce um papel duplo pois participa dos encontros em rede e em sua unidade coordena as ações, por tanto, participa da formação e é formador concomitantemente.

Clementi (2005) acerca desse ponto de discussão diz "a falta que um trabalho de formação faz para um coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável. Constata-se, no entanto, que a formação continuada deles está dependendo muito mais de uma mobilização pessoal que de um investimento por parte das escolas... Certamente, o coordenador tem muito a dizer sobre suas necessidades, desde que lhe seja dado espaço para isso. A questão da legitimidade de seu papel passa também por um processo de profissionalização, entendido como a ruptura de uma postura de investigação e descoberta. As estruturas administrativas (estaduais, municipais e particulares) poderiam contribuir para a rediscussão dessa questão."

Precisamos refletir se a formação inicial que cada coordenador pedagógico possui é suficiente para que ele possua habilidade suficiente de lidar com a complexidade diária das atividades pedagógicas existentes no âmbito escolar.

Mate (2005) ao discorrer sobre a identidade do Professor Coordenador Pedagógico – PCP revela que "elas [as práticas da coordenação] estão se fazendo mediante um aprendizado local, com indagações e busca de respostas a problemas gerados no cotidiano das escolas. Essas indagações e buscas começam a se explicitar nos encontros de PCPs (oficiais ou não), em que a troca de experiências passa a ter um significado especial, em que a escuta do outro também adquiri um sentido de aprendizado. Enfim o falar e o ouvir sobre as experiências passam a fazer parte constitutivas dos projetos em (re)construção, de modo que a busca, o contato e o

diálogo com diferentes referenciais teóricos brotam do desejo de compreensão e respostas para as perguntas e angústias geradas nos espaços de trabalho."

Em sua fala Mate acaba por ressaltar a importância e necessidade dos coordenadores pedagógicos, que diferente do professor regente da rede municipal de Catalão, que de acordo com o artigo 65 parágrafo 4° do Estatuto do Magistério diz " A jornada de trabalho do profissional da área da educação investido nas funções de Coordenador Pedagógico, lotados e em exercício nas unidades escolares do município, será de 20 (vinte), 30 (trinta) ou 40 (quarenta) horas aulas semanais, de acordo com a necessidade da escola, sem reserva de tempo de 30% (trinta por cento) da jornada de trabalho.", ou seja, não possuem em sua carga-horária de trabalho tempo reservado para hora-atividade, também participarem de maneira atuante do HTPC e mais do que isso, conseguirem abstrair resultados com o objetivo de aprimorarem sua atuação pedagógica em sua unidade escolar de trabalho.

Ainda Garrido (2007) dá enfoque a importância do trabalho de formação desenvolvido durante os encontros do HTPC e como a participação do professor-coordenador pode auxiliar na eficácia do seu trabalho desempenhado na escola. Ele relata que "É preciso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor-coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que ele, figura isolada em sua unidade escolar, tenha um espaço coletivo e formador, análogo ao HTPC, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico."

As inquietações pesquisadas são muitas na busca de respostas para a pergunta da pesquisa: Em que medida a Formação continuada se efetiva no HTPC constituindo-se num espaço de reflexão e construção da prática pedagógica de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

As hipóteses e os indícios são inúmeros. Mas o que podemos neste momento afirmar é que as conclusões a que esse trabalho chega ainda ocorrem de maneira incipiente e superficial, afinal a pesquisa está em seu primeiro semestre de execução. O que se pode dizer é que HTPC como formação continuada em serviço, talvez seja uma

tendência das redes de ensino que abre um leque de possibilidades. Tais possibilidades sendo bem utilizadas poderão gerar um debate, maior autonomia e envolvimento dos docentes no processo de formação das suas práticas pedagógicas. O caminho inverso também pode ocorrer. Tudo dependerá do comportamento e das ações dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Referências

Almeida, Laurinda R.; Placco, Vera M. (orgs.) O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

Clementi, N. A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: Almeida, L. R. de &Placco, V. M. N. de O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 53-66.

Freire, P. (1970/1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de janeiro: Paz e Terra

Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

Garrido, E. Espaço de formação contínua para o professor-coordenador. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. de R.; Christov, L. H. da S. (orgs.) O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2007, p. 9-15.

Imbernón, Francisco (2010). Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed.

Magalhães, Maria Cecília (1998) Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica.

Mate, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. Formação continuada de educadores na escola e em outras situações. In: Bruno, E. B. G.; Almeida, L. de R. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2004, p. 71-76.

Mello, G. N. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004

Menezes, L. C. (Org.). Professores: Formação e Profissão. Campinas: Ed. Autores Associados, 1996.

Moraes, M. C. M. de (Org). (2003) *Iluminismo às avessas:* produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de janeiro: DP&A.

Nascimento, N. G. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: Candau, V. M. Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-90.

Nóvoa, A. (1992/1997). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.

Salgado, A. Integração Universidade/Escola Pública – uma experiência vivida. In: Raiça, D (org). *A prática de ensino:* ações e reflexões. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 26-40.

Souza, M. V. Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004, gêneses, transformações e desafios. 2005, 253 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo,2005.

Vigotski, L. S. (2004) *Psicologia Pedagógica.* (P. Bezerra, Trad) (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
Vigotski, L. S. (2000) *A construção do pensamento e da linguagem.* (P. Bezerra, Trad). São Paulo: Martins Fontes.
Yin, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos.2.ed.Porto Alegre: Book-man, 2001

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GOIANDIRA/GO

Janaina Cassiano Silva (UFG/Regional Catalão)[49]

Introdução

Este trabalho é fruto de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT-MEC/SISU, em andamento, que reitera a defesa de uma articulação essencial entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como estratégia para produzir os meios essenciais da profissionalização dos futuros psicólogos, especialmente os que irão atuar em contextos escolares.

Partimos da premissa que garantir o acesso das crianças menores de seis anos às instituições de educação e cuidado é sem dúvida uma exigência social e um avanço do ponto de vista de assegurar-lhes seus direitos fundamentais. Entretanto, essa iniciativa exige que nos atentemos para os elementos que caracterizam o atendimento e educação que serão oferecidas. Para tanto, é necessário investir fortemente na formação da equipe pedagógica e da equipe técnica das Secretarias Municipais de Educação.

Nos últimos anos, temos o aumento considerável do número de crianças em creches (0 a 3 anos). De acordo com o censo escolar de 2010 (Brasil, 2011), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a creche é a etapa de ensino que teve o maior crescimento em matrículas da educação básica no ano de 2010, correspondente a 9% (169.290 novas matrículas). Se considerarmos o intervalo de 2002 até 2010 o número de matrículas em creche aumentou 79%. Ainda de acordo com esse documento, no que se refere à pré-escola, que atende crianças de quatro e cinco anos, houve uma queda de 3,6% do número de matrículas no ano de 2010 se comparado a 2009, porém esse fato é justificado pela implantação do ensino fundamental de nove anos.

Esses dados reforçam a necessidade de nos atentarmos para a educação infantil, a fim de que esta possa promover o desenvolvimento integral das crianças. Deste modo, é fundamental a presença do psicólogo na creche para que este possa juntamente com a equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação

[49] Agência financiadora: PROEXT-MEC/SISU

compreender as questões que envolvem as políticas educacionais e suas implicações no trabalho na instituição. "Os profissionais buscarão formas que, efetivamente, propiciem o processo de apropriação do conhecimento e as transformações nas relações sociais" (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p. 57). Ou seja, o psicólogo inserido em contextos educativos poderá auxiliar na construção de uma prática pedagógica voltada a humanização e emancipação humana.

Nesse sentido, o objetivo geral desta ação de extensão é promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria Goretti e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Goiandira/GO com o intuito de auxiliar no aprimoramento do Programa Brasil Carinhoso. Buscamos a compreensão das relações existentes no contexto da educação infantil, com destaque para a subjetividade humana, o desenvolvimento infantil e o processo educacional.

Considerando o exposto, subdividimos este artigo em quatro partes, sendo a primeira destinada à apresentação dos pressupostos teóricos que embasam a ação de extensão, a saber, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Posteriormente, traremos os procedimentos metodológicos e, em seguida os resultados preliminares. Ao final, faremos algumas considerações.

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica: pressupostos para a formação docente na educação infantil

Os referenciais teóricos que pautam esse projeto de extensão são a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha destes referenciais deve-se ao fato destes considerarem o desenvolvimento integral do indivíduo. Ademais, o educador assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentado nos objetos da cultura, transmitindo, assim àquela os resultados do desenvolvimento histórico. Para estas perspectivas, o papel do professor, enquanto agente ativo do processo de ensino-aprendizagem da criança é crucial.

Vigotski trabalhou com diversos autores, que juntos compuseram a corrente teórica denominada Psicologia Histórico-Cultural que surgiu no início do século XX na ex-União Soviética (URSS), no contexto da Rússia pós-revolucionária. Os principais

nomes desta corrente são: Liev Semiónovich Vygotsky (1896-1934); Alexis Nikoláevich Leontiev (1903-1979); Alexander Románovich Luria (1902-1977); Daniíl Borísovich Elkonin (1904-1984); Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998); Alexandr Vladimirovich Zaporozhets (1905-1981); Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988) e Lidia Ilínichna Bozhovich (1908-1981).

Bozhovich (1976) afirma, portanto, que a tarefa da psicologia soviética foi investigar as particularidades psicológicas da criança segundo sua idade, que não se limitam à característica dos processos psíquicos isolados e sim revelam a estrutura da personalidade integral da criança em seu processo de formação e desenvolvimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de origem brasileira, emerge do movimento de educadores críticos da década de 1970 e 1980, tem sido desenvolvida sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético por Dermeval Saviani, seu propositor, e demais teóricos vinculados a ele, envolvendo os pressupostos filosóficos, epistemológicos e políticos da educação escolar, ao retomar a principal tese do Iluminismo e da Revolução Francesa, que delimitam a escola como um espaço social, cuja função é a transmissão do saber escolar.

Essas vertentes teóricas tem como método o materialismo histórico-dialético e enxergam a constituição da criança e sua humanização pela via da concepção de um sujeito concreto.

Davidov (1988) destaca que os problemas de ensino e educação constituem questões importantes para a Psicologia contemporânea, em especial a Psicologia evolutiva e pedagógica. Para elaborar corretamente o ensino, não basta, segundo Bozhovich (1976) conhecer quais são as particularidades da atenção, da memória ou do pensamento da criança. A pedagogia deve dispor de conhecimentos necessários acerca do que representa, por sua estrutura psicológica, a atividade docente do escolar; como por quais leis se realiza o processo de assimilação dos conhecimentos. Para organizar a educação corretamente, é necessário conhecer as particularidades da personalidade da criança segundo sua idade; saber o que aspiram, quais são suas vivências, conhecer as peculiaridades de sua esfera moral e as leis de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o trabalho educativo deve operar precisamente na atividade da criança e em sua consciência. Leontiev (2006) enfatiza que o educador opera sobre a atividade da criança e determina o desenvolvimento de seu psiquismo. Consideramos tal

afirmação relevante, uma vez que, se opõe diretamente à concepção do educador como alguém que se limita a *seguir as crianças*, como proposto pelos ideais construtivistas.

Como nos mostra Saviani (2005), não podemos pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, porém como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura.

Bozhovich (1976), também ressalta que a educação cientificamente organizada desde a idade mais precoce evita a aparição, durante o desenvolvimento infantil, das características negativas que com frequência surgem nas condições de uma educação espontânea e que exigem para sua superação um trabalho sério.

A escola tradicional, para Davidov (1988) cultiva nas crianças só um tipo de pensamento, a saber, empírico. Para este, é característica uma relação cotidiana, utilitária das coisas e através desta se valoriza e compreende a realidade. A adoção do pensamento empírico é uma das causas objetivas de que o ensino escolar influencia negativamente o desenvolvimento psíquico das crianças, porque o pensamento empírico se origina e pode se desenvolver fora da escola e que suas fontes estão vinculadas a vida cotidiana das pessoas. Porém, o autor salienta que o verdadeiro ensino escolar deve estar por essência orientado a desenvolver em todas as crianças o pensamento teórico. O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética. Este pensamento tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação. E, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual.

Davidov (1988) destaca que o conteúdo e métodos de ensino vigentes se orientam predominantemente à formação, nos escolares dos primeiros graus, das bases da consciência e do pensamento empíricos, caminho importante, porém, não é o mais efetivo na atualidade para o desenvolvimento psíquico das crianças. A formação, nas crianças, das generalizações conceituais é considerada uma das finalidades principais do ensino escolar.

O autor ainda pontua que o começo do ensino e da educação escolar é um momento de virada essencial na vida da criança. Este momento tem uma profunda fundamentação interna, com o ingresso na escola a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito.

Acerca dos educadores, Davidov (1988) afirma que estes devem: 1) realizar uma análise do material fático com o fim de descobrir neste certa relação geral que apresenta uma vinculação sujeita à lei com as diferentes manifestações deste material, ou seja, a construção da abstração e da generalização substanciais; 2) fazer a dedução, sobre a base da abstração e a generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em certo objeto integral, quer dizer, a construção de sua célula e do objeto mental concreto; 3) ter o domínio, neste processo analítico-sintético, do procedimento geral de construção do objeto estudado.

O autor enfatiza que o conteúdo dos assuntos deve favorecer a formação, nos escolares, do pensamento teórico, cujas leis estão postas pela dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e pela psicologia que nesta se apóia. Não devemos nos esquecer de que nos escolares o pensamento teórico se forma durante a realização da atividade de estudo.

Zaporózhets (1987) também comunga dos mesmos ideais de Davidov (1988) e da escola soviética, para aquele, nos jardins de infância, calcados na pedagogia e psicologia soviéticas, realizam-se o trabalho educativo e de ensino sistemático sobre a base de um programa único cientificamente fundado, trabalho dirigido a ensinar as crianças os conhecimentos e habilidades elementares, a desenvolver suas capacidades, a formar as qualidades morais da personalidade infantil.

Quando uma criança entra na escola esta já está equipada; possui suas próprias habilidades culturais. Porém devemos considerar que este equipamento é primitivo e arcaico; "[...] ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais" (Luria, 2006, p.111).

Ao trabalharmos com a questão do ensino na educação infantil não podemos deixar de mencionar que partilhamos das concepções de Saviani (2005) acerca da função da escola e do papel do professor neste processo. Saviani (2009) considera a

educação como instrumento de luta por meio do qual é possível proceder a crítica contra o modelo antagônico de sociedade por um lado e, por outro, instaurar o pensamento crítico que elabora um novo modelo societário.

Dentro desta perspectiva, Saviani (2005) procurou fundamentar uma pedagogia centrada na busca da igualdade real, e não formal – típica da nossa sociedade –, articulando as forças emergentes da sociedade a serviço da instauração de uma sociedade igualitária, que considera "a difusão dos conteúdos, vivos e atualizados, umas das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular" (p.65).

O trabalho educativo, de acordo com Saviani (2005), é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Sendo assim, o objeto da educação refere-se, primeiro, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que estes se tornem humanos e, posteriormente e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto "[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório" (Saviani, 2005, p.13). O segundo aspecto relaciona-se à "[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente" (Saviani, 2005, p.14).

Dentro desta perspectiva, observa-se que a função do ato educativo assume um papel primordial no desenvolvimento humano, uma vez que o trabalho educativo é responsável pela apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, considerando o movimento dinâmico e constante de sua atualização, e a transmissão às gerações mais novas, que assimilam tais conhecimentos, adquirindo os caracteres do processo de humanização.

A função da escola, de acordo com Saviani (2005), é a socialização do saber sistematizado. "A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (Saviani, 2005, p.14). Ou seja, pela mediação da escola, acontece à

passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita.

Saviani (2005) ainda destaca que "[...] só se aprende, de fato quando se adquiri um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. E isso exige tempo e esforços por vezes ingentes" (p.20). No processo de aquisição do habitus é necessário ter insistência e persistência, faz-se imprescindível repetir muitas vezes determinados atos até que estes se fixem.

Acerca da especificidade da educação temos que esta se refere aos conhecimentos, às ideias, aos conceitos, aos valores, às atitudes, ao habitus e aos símbolos "[...] sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens" (Saviani, 2005, p.22).

Nesse sentido, Facci (2007) nos alerta para a reflexão acerca do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem "[...] para além de paradigmas ideológicos que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais" (p.137).

Ou seja, o professor deve pautar o seu trabalho no conhecimento teórico-crítico já produzido pelas gerações anteriores. "Apropriar-se superficialmente, de novas teorias de formação e valorização do professor, sem buscar suas raízes teórico-metodológicas, pode provocar um processo contrário, o esvaziamento de seu trabalho" (Facci, 2007, p. 143).

Facci (2007) afirma, segundo Saviani, ser necessário que o professor tenha domínio de cinco conhecimentos para que guie sua prática com a finalidade de humanização de seus alunos, a saber:

> a) conhecimentos específicos da disciplina por ele ministrada; b)conhecimento didático-curricular, que lhe permita compreender como esses conhecimentos específicos devem ser organizados para que tenham efeito no processo de apropriação e produção do conhecimento nos alunos; c) "saber pedagógico", apropriado dos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizado nas teorias da educação; d) compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativ; e, e)"saber atitudinal", categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo (Facci, 2007, p.152).

Ainda no âmbito do professor, Collares e Moysés (2011) destacam o caráter emergencial dos cursos de reciclagem para professores que estão mais voltados para a resolução imediata dos problemas do que, de fato, à melhoria do nível de conhecimento docente na área educacional. Estes cursos, em sua maioria, objetivam o domínio do método correspondente à determinada teoria e não da teoria científica. "E surgem, assim, sem que os próprios autores nomeados saibam, o 'método Montessori', o 'método Piaget', o 'método Emília Ferreiro'" (Collares & Moysés, 2011, p.200, grifos do autor).

Ao reduzir as teorias a simples métodos "[...] nega-se ao professor a possibilidade de, pelo conhecimento e entendimento de uma teoria, modificar efetivamente sua prática pedagógica. Enquanto 'métodos', todos são iguais" (Collares & Moysés, 2011, p.200, grifo do autor).

Nesse sentido, ao centrarmos as causas do fracasso escolar na criança, ou em sua família, ou no professor, estamos fazendo coro com os discursos que culpabilizam a vítima. Isso impossibilita o avanço de discussões na tentativa de transformação da instituição escolar e da prática pedagógica. Além disso, ao culpabilizarmos a vítima, fortalecemos a estigmatização destas crianças "[...] inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se sua auto-estima, seu autoconceito e aí sim, reduzem-se chances de aprender" (Collares & Moysés, 2011, p.208).

Collares e Moysés (2011) também ressaltam a importância de se investir na formação do professor, o que permitirá ao educador a apropriação dos conhecimentos científicos, como apontado por Saviani (2005). Entretanto, Collares e Moysés (2011) destacam que se faz necessário que essa formação docente interfira no cotidiano escolar.

"Ser capaz de elevar à esfera do mundo humano-genérico, suspendendo a vida cotidiana e suas infindáveis solicitações, e daí ser capaz de transformar seu próprio cotidiano é essencial se pretendemos ser sujeitos de nossa própria história" (Collares & Moysés, 2011, p. 212).

Meira (2003) destaca que a Psicologia Escolar não deve se limitar a enxergar apenas o sujeito psicológico ou o contexto educacional, "mas nos voltamos para a compreensão das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos, ou, em

outras palavras, para a compreensão do encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional" (p.55).

É esse movimento que pretendemos nesta ação de extensão. Nosso intento é contribuir com a formação do educador da criança pequena. Pretendemos refletir com esse profissional as especificidades de seu trabalho docente, a importância do planejamento, do conhecimento teórico acerca da educação, função da escola, desenvolvimento infantil e práticas educativas.

Metodologia

A metodologia deste projeto é pautada nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Shuare (1990, p.15, tradução nossa) afirma que "o conhecimento filosófico não é de aplicação automática na investigação científica concreta e sim funciona em íntima relação com os outros níveis do saber metodológico".

Deste modo, os aspectos referentes ao filosófico-metodológico e à psicologia terão momentos mais produtivos se conseguirem uma profunda reflexão acerca do objeto, dos procedimentos de investigação e das funções do conhecimento psicológico (Shuare, 1990).

Ademais, ao abordarmos a concepção materialista da dialética devemos considerar, segundo Shuare (1990), dois princípios. O primeiro é referente à vinculação e interdependência dos fenômenos, sendo que este apresenta três implicações. A primeira é a necessidade de determinar as dependências essenciais que mantém o objeto; a segunda consiste na necessidade de superação das limitações inerentes a qualquer determinação, visto que o processo de conhecimento é infinito. Por fim, a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento. Já o segundo princípio refere-se ao fato de que "[...] a fonte de desenvolvimento do objeto (não simplesmente quantitativa, e sim qualitativa) é a unidade e luta de contrários" (Shuare, 1990, p.18, tradução nossa).

A equipe executora deste projeto é composta por três professores universitários, sendo um coordenador do curso de Psicologia e dois do curso de Pedagogia; sete alunos de graduação: seis do curso de Psicologia e um do curso de Pedagogia. Os participantes

do projeto são a equipe pedagógica e técnica da Secretaria Municipal de Educação de Goiandira/GO atuantes na e educação infantil.

Feito esses apontamentos acerca do método por nós utilizado na construção desse projeto, a seguir, trazemos as ações/atividades que serão desenvolvidas na Rede Municipal de educação infantil de Goiandira/GO:

1) *Caracterização da instituição de educação infantil e levantamento das f*ontes utilizadas pela equipe pedagógica para elaboração de suas práticas pedagógicas*:*

2) *Grupo de estudos:*

O grupo de estudos será um momento destinado ao estudo do material selecionado no item anterior e de temáticas pertinentes à atuação na educação infantil, dentre estas: infância, ensino, cuidado na educação infantil, função da escola, desenvolvimento infantil, políticas públicas, visando ampliar o nível de conhecimento da equipe pedagógica da educação infantil e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação quanto às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil. Os encontros ocorrerão semanalmente, com previsão de duas a três horas de duração, em horário e dia a ser combinado com a equipe.

Além disso, este também será um espaço de acolhida dos profissionais que atuam na educação infantil, de suas práticas, concepção de trabalho, etc. Conforme exposto nas Referências Técnicas para atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (Conselho Federal de Psicologia, 2013), faz-se necessário enfatizar também a dimensão subjetiva das experiências educacionais. Ou seja, uma das tarefas do psicólogo que trabalha com a formação de educadores é "dar visibilidade à presença do sujeito como uma totalidade, destacando a subjetividade que acompanha e caracteriza o processo educativo" (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p.57).

3) *Proposição de ações/atividades e construção de material pedagógico:*

Após termos contextualizado as creches e as crianças ali atendidas, instrumentalizado equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação acerca do papel destes na educação infantil e dos conhecimentos necessários a sua atuação, buscaremos junto com esses profissionais construir atividades que serão desenvolvidas com as crianças tendo como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesta etapa também estão previstas assessorias de pesquisadores na área educacional para auxiliar na construção destas atividades e do material pedagógico a ser utilizado na educação infantil municipal. Nosso intento é que a formação da equipe pedagógica da instituição e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação possa ser um caminho para se pensar o atendimento à criança que promova a humanização desta. Ou seja, que as creches não sejam apenas o local destinado ao cuidado da criança e o ensino seja o eixo articulador do trabalho do professor.

Resultados preliminares

No município de Goiandira/GO, local onde se desenvolve o projeto, existem aproximadamente duzentas e cinquenta crianças matriculadas na educação infantil municipal. A cidade tem uma instituição de educação infantil denominada Centro Municipal de Educação Infantil Santa Maria Goretti, que possui duas unidades, uma para o atendimento de crianças de zero a três anos (creche) e outra destinada às crianças de quatro a 5 anos e 11 meses (pré-escola).

A maioria das famílias cujas crianças são atendidas nestas unidades é beneficiária do Programa do Governo Federal Bolsa Família, sendo este um dos fatores que também justifica nossa inserção com esta ação de extensão nas instituições de educação infantil municipal. Visto que, um dos Programas do Plano Brasil Sem Miséria do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) refere-se às Creches no Brasil Carinhoso (Brasil, 2013). O programa Brasil Carinhoso tem como objetivo ampliar o número de vagas em creches para as crianças mais pobres e garantir um atendimento de qualidade. Para participar deste Programa é necessário que o município "informe ao MEC a existência de crianças do Bolsa Família matriculadas ou a abertura de novas turmas nas creches. Quanto mais cedo prestar as informações, mais rápido receberá os recursos, transferidos pelo Governo Federal" (Brasil, 2013, p.30).

Com relação às atividades descritas anteriormente, estamos finalizando a caracterização das instituições de educação infantil e o levantamento das fontes utilizadas pela equipe pedagógica para elaboração de suas práticas pedagógicas. Também fizemos a análise do Projeto Político Pedagógico do município para a Educação Infantil e estamos na fase de realização das entrevistas com as professoras.

Foram realizadas dez (10) visitas/observações em cada unidade, respectivamente, creche e pré-escola. A *creche* é composta por 04 salas de aula, distribuídas da seguinte forma: uma (01) sala do Berçário I; uma (01) do Maternal I; uma (01) do Maternal II; uma (01) do Maternal III e; uma (01) sala da secretaria; um (01) almoxarifado; uma (01) cozinha; uma (01) lavanderia. A escola também tem um refeitório e; dois (02) banheiros, um masculino e outro feminino. A estrutura da *pré-escola* é similar, com seis (06) salas de aula, sendo três (03) do Jardim I e três (03) do Jardim II; uma (01) sala da coordenação; uma (01) da secretaria; um (01) refeitório; dois (02) banheiros, um masculino e um feminino; uma (01) sala de informática.

Com relação ao quadro de funcionários, a *creche* dispõe de quatorze (14) professores, dois (02) coordenadores, uma (01) cozinheira, duas (02) auxiliares de serviços gerais. A *pré-escola* conta com seis (06) professores, duas (02) auxiliares, uma (01) coordenadora, uma (01) secretária, duas (02) cozinheiras, duas (02) auxiliares de serviços gerais. Além desses profissionais, tanto a creche quanto a pré-escola tem um (01) professor de educação física, uma (01) nutricionista e uma (01) psicóloga que atendem as duas instituições.

No que diz respeito aos horários de funcionamento das unidades, estas funcionam de 06h às 18h para crianças em período integral e 06h às 11h30 e 12h30 às 18h para crianças em período parcial.

Na Tabela 1 apresentamos a estruturação das duas unidades municipais, creche e pré-escola, quanto a divisão por idade, turma, número de alunos e professores das crianças de zero a seis anos de idade.

Tabela 1: Esboço da divisão por idade, turma, número de alunos e professores de crianças de 0 a 6 anos na creche e pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Goiandira/GO.

Creche				Pré-escola			
Idade	Turma	Número de alunos	Número de professores	Idade	Turma	Número de alunos	Número de professores
03 meses a 12 meses	Berçário	10	01 por turno (matutino e vespertino)	04 anos a 05 anos	Jardim I	Sala 01: 16	01*
13 meses a 2 anos	Maternal I	11	01 por turno (matutino e vespertino)		Jardim I	Sala 02: 15	01 *
					Jardim I	Sala 03: 17	01*
2 anos a	Maternal	26	01 por turno	05 anos	Jardim II	Sala 01:	01*

03 anos	II		(matutino e vespertino)	a 06 anos		168	
03 a 04 anos	Maternal III	24	01 por turno (matutino e vespertino)		Jardim II	Sala 02: 18	01*
					Jardim II	Sala 03: 18	01*

Fonte: Organizada pela autora.
*As crianças que permanecem período integral na pré-escola ficam com a professora no período da manhã e com a auxiliar no período da tarde.

Na Figura 1 apresentamos a formação profissional/escolaridade das professoras.

Creche	
- Berçário	01 professora: Graduação incompleta em Pedagogia- cursando
	01 professora: Ensino Fundamental incompleto
- Maternal I	01 professora: Graduação incompleta em Pedagogia- cursando
	01 professora: Ensino Fundamental incompleto
- Maternal II	01 professora: Ensino Fundamenta completo
	01 professora: Graduação incompleta – cursando
- Maternal III	02 professoras: Graduação em Letras
Pré-escola	
- Jardim I	03 professoras: Graduação em Pedagogia
- Jardim II	02 professoras: Graduação em Pedagogia
	01 professora: Magistério

Figura 1: Formação profissional/ escolaridade das professoras da creche e pré-escola da Rede Municipal de Goiandira/GO
Fonte: Organizado pela autora

Além dessa caracterização das instituições, também já realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche do município de Goiandira/GO.

A função da creche, segundo o PPP, é garantir que todo participante independente de raça, gênero, classe, social, religião e lugar onde mora seja assistido, tendo como base seus direitos como cidadão ativo e sua educação como essencial ao seu desenvolvimento pleno. Justifica-se que essa proposta de atendimento propicie às crianças um atendimento integral, estabelecendo atividades a serem trabalhadas no dia a dia da creche, permitindo que as crianças tenham experiências variadas, estimulando-as à processos criativos, experimentação, imaginação e socialização.

Com relação às diretrizes do trabalho com a criança, o documento aponta como principio básico o oferecimento de procedimentos que atendam as necessidades de afeto, alimentação, segurança, integridade corporal e psíquica, ambiente agradável, respeito mútuo, valorização da individualidade e potencialidade de cada criança.

As orientações metodológicas contidas no PPP seguem o princípio de que a instituição e a equipe pedagógica gerenciem as crianças em clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, ocasionando oportunidades de interação entre adultos e crianças. As atividades e os cuidados com as crianças são propostos a partir das necessidades de cada um dos setores de atendimento, desde o Berçário ao Maternal III.

Quanto às atividades a serem desenvolvidas com as crianças, o PPP estabelece que no berçário, por se tratarem de bebês que estão em pleno processo de desenvolvimento, existe uma grande preocupação com a proteção do ambiente, que deve ser organizado, arejado, espaçoso e equipado de forma adequada. O processo da alimentação é desenvolvido de maneira que estabeleça hábitos corretos de se alimentar a partir da necessidade de cada criança. O momento de higienização ocorre de forma planejada e diariamente, as trocas de fraldas ocorrem sempre que haja necessidades e o banho acontece diariamente em um ambiente adequado. O repouso é outra rotina apresentada, entendendo a necessidade de habituar a criança a descansar sempre no mesmo horário, mas sempre respeitando o ritmo de sono da criança.

Já no Maternal I o documento preconiza as atividades de alimentação, banho e repouso, acrescidas de atividades didáticas que desenvolvam a linguagem e a socialização da criança. No maternal II são mantidos os estímulos de hábitos de higiene, vestirem-se e alimentarem-se sozinhas. As atividades didáticas devem estimular o desenvolvimento sensório-motor e psíquico.

Os conteúdos a serem aplicados na creche de acordo com o PPP são: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral, Escrita, Natureza, Sociedade, Matemática e Ética.

Além desta análise do PPP, também está em andamento a realização das entrevistas semiestruturadas com os professores das duas unidades (creche e pré-escola), seguindo um roteiro pré-estabelecido. Essas entrevistas são agendadas e feitas individualmente na creche e, em grupo na pré-escola, uma vez que as professoras desta unidade preferiram responder as questões com seus pares e não de modo individual. As principais questões versam sobre as concepções de infância, aluno, professor, ensino; a escolha pelo trabalho na educação infantil; conhecimento do projeto pedagógico da

instituição e participação na construção deste; o planejamento pedagógico; a percepção da Psicologia na escola e do projeto de extensão.

Deste modo, essas observações do cotidiano escolar realizadas pelos alunos bolsistas envolvidos no projeto, a análise do PPP e as entrevistas são importantes visto que auxiliam na compreensão do funcionamento destas instituições, bem como no planejamento feito pelos professores no trabalho desenvolvido com as crianças e no contato com a equipe pedagógica e técnica do município. Além disso, essa imersão na educação infantil municipal nos auxiliará na elaboração de uma proposta de grupo de estudos que, de fato, faça sentido para estes profissionais, no qual possamos trabalhar temáticas como: desenvolvimento infantil, planejamento, políticas educacionais, avaliação, dentre outras.

As próximas atividades a serem desenvolvidos no projeto são:

- Análise o Projeto Político Pedagógico da Pré-escola;
- Finalização e análise das entrevistas feitas com os professores;
- Planejamento e início do Grupo de Estudos com a equipe pedagógica das duas unidades (creche e pré-escola);
- Proposição de ações/atividades e construção de material pedagógico.

Vale ressaltar que a avaliação desta ação de extensão é contínua, a partir de feedbacks dos participantes. Realizaremos oficinas para identificarmos o impacto gerado, as contribuições, bem como sugestões e críticas.

Considerações finais

Ao final deste projeto de extensão espera-se que seja possível termos um mapa acerca da educação da criança pequena em Goiandira/GO, além dos esclarecimentos necessários acerca do trabalho pedagógico para que, assim, possamos contribuir com uma formação que, de fato, promova reflexões na atuação docente e na educação infantil de modo geral. A esse respeito, Martins (2006) pondera que a construção do conhecimento concreto somente é possível pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, ou seja, "[...] é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade" (p.12).

A nossa tentativa, é a construção de um caminho que pretenderá "[...] apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular" (Patto, 2008, p. 25). Assim, partilhamos da ideia de Vigotski (2004) que o caminho adequado para assimilar as ideias científicas consiste em elevar-se de seu conteúdo real e colocar à prova seu significado essencial.

Ressaltamos que o professor de educação infantil deve ser um profissional atento às demandas da criança, que atue de forma intencional, de modo a produzir o humano no corpo da criança, ou seja, promover o nascimento do bebê para o mundo social (Arce, 2007). Ou seja, o professor deve possuir "precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido" (Arce, 2001, p. 269).

Diante o exposto, concordamos com Martins (2009) que as creches são escolas! "Como tal demandam uma organização político pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa responsabilidade presente no trabalho dispensado à criança pequena" (p.120).

Referências

Arce, A. (2007) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In A. Arce.; L. M. Martins (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. (pp.13-36) Campinas: Alínea.

Arce, A. (2001) Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, 22(74), 251-283.

Bozhovich, L. I. (1976) *La personalidad y su formación en la edad infantil*: investigaciones psicológicas. (Toste Muñiz, Trad). Havana: editorial pueblo y educación.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. (2013) *Plano Brasil sem Miséria no seu município.* Edição revisada. Brasília. Recuperado em 04 janeiro, 2014, de http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/dadosSv/cartilha_msm/CartilhaBSM.pdf.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (2011). *Resumo Técnico*- Censo Escolar 2010 (versão preliminar). Recuperado em 24 outubro, 2011, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179.

Collares, Cecília Azevedo Lima; Moysés, Maria Aparecido Affonso. (2011) Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. *Medicalização de*

crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. (pp.193-214) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Conselho Federal de Psicologia. (2013) *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica.* Brasília: CFP.

Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.* (Marta Shuare, Trad). Moscou: Editorial Progresso.

Facci, M. G. D. (2007) "Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?": reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In M. E. Meira.; M. G. D. Facci (Org.). *Psicologia Histórico-Cultural*: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. (pp.135-156) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Leontiev, A. N. (2006) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S Vigotskii; A. R. Luria; A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* (Maria da Penha Villalobos, Trad). (pp.59-84) São Paulo: Ícone.

Luria, A. R. (2006) A psicología experimental e o desenvolvimento infantil. In L. S Vigotskii; A. R. Luria; A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* (Maria da Penha Villalobos, Trad). (pp.85-102) São Paulo: Ícone.

Martins, L. M. (2009) O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In A. Arce; L. M. Martins (Orgs.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos.* (pp.93-122) Campinas: Alínea, 2009.

Martins, L. M. (2006) As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *Anais da Reunião Anual da Associação de Pesquisadores em Educação*, Caxambú, 29, 01-17.

Meira Marisa Eugênia Melillo. (2003) Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In M. E. M Meira; A. A. M. Antunes (Org.). *Psicologia Escolar:* teorias críticas. (pp.13-78) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, Maria Helena Souza. (2008) *A produção do fracasso escolar:* história de submissão e rebeldia. (3.ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Saviani, Demerval. (2009) *Educação:* Do Senso Comum à Consciência Filosófica. (18. ed). Campinas/SP: Autores Associados.

Saviani, Demerval (2005) *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. (9. ed.) Campinas: Autores Associados.

Shuare, Marta. (1990) *La psicologia soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progresso.

Zaporozhets, A. V. (1987) Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In V. Davidov; M. Shuare (Org.). *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: antologia. (pp. 228-249) Moscou: Editorial Progresso.

A ATIVIDADE PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO *OMNILATERAL:* A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL CUBANA

Janaina Damasco Umbelino (UNIOESTE/FB)
Maria Isabel Batista Serrão (UFSC)[50]

Introdução

Apresentaremos, nesse texto, algumas considerações sobre conceito de atividade pedagógica e a educação da criança segundo os pressupostos da Teoria Histórico-cultural e de estudos realizados sobre o tema. Buscamos abordar a importância da atuação de diferentes sujeitos que fazem parte da vida da criança e contribuem para o seu desenvolvimento humano, a partir de dois exemplos da experiência educativa cubana (UMBELINO, 2014). Temos como principal objetivo discutir os limites e possibilidades da atividade pedagógica considerando que esta não se dá somente em espaços escolares e inclui diversos sujeitos mais experientes que dela fazem parte e com ela realizam ações intencionais e planejadas que promovem a humanização de todos os envolvidos nesse processo.

Pensar sobre a *atividade pedagógica* para as crianças a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural representa almejarmos aquela que promoverá seu desenvolvimento de forma *omnilateral*, isso significa dizer que pretendemos, conforme nos explica Manacorda (2007), um "desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação" (p.87). Para isso a atividade pedagógica da qual a criança participa deve estar organizada de acordo com as características do desenvolvimento da criança.

A organização do ensino, a partir da Teoria Histórico-cultural, voltada para apropriação do legado histórico produzido pela humanidade, ou seja, apropriação do conhecimento teórico que envolve o conhecimento científico, o acesso aos bens culturais como artes plásticas, ciência, literatura, música, valores éticos e estéticos, exige planejar um conjunto de ações que consideram diferentes elementos que interferem na promoção da melhor qualidade dos processos de ensino e de

[50] Agência financiadora - CNPq

aprendizagem. Essas ações necessitam considerar a relação entre o *nível de desenvolvimento real* da criança, bem como as possibilidades de realização de determinadas tarefas de acordo com a *zona de desenvolvimento iminente* para a criação de situações sociais de desenvolvimento. Historicamente é o professor, compreendido como o sujeito mais experiente, que tem a formação necessária para compreender os elementos presentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, o papel de criar situações intencionais e adequadas, considerando as especificidades de cada período de existência, possibilitando às novas gerações entrar em contato com o legado cultural produzido historicamente, não se restringe ao professor, mas a todos àqueles que estabelecem com o sujeito que aprende relações sociais que o fazem conhecer e se apropriar desse legado.

De qual atividade falamos?

No cotidiano das instituições de ensino, seja de Educação Infantil ou Anos Iniciais, é frequente a conotação do termo atividade como o conjunto de ações realizadas pelas crianças individual ou coletivamente, sob a coordenação de um adulto, resultando ou não em registros gráficos de tarefas propostas pelos adultos ou executadas pelas crianças.

No entanto esse termo apresenta uma complexidade que merece atenção. Para Marx, o processo de humanização se dá por meio da relação do ser humano com a natureza. Ao promover sua própria subsistência os homens começam a

> se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem indiretamente, sua vida material. [...] O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados que eles têm de reproduzir. (Marx e Engels, 2013, p.87).

Essa necessidade de produzir sua própria existência é suprida pela **atividade do trabalho**. Por meio dela se transmitiu às novas gerações o legado cultural produzido pela humanidade, dando origem ao homem cultural que é produto das leis sócio-históricas, ou seja, produtor e produto da cultura. Segundo Engels (1876/2004), o trabalho, "é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem" (p.11). O ato de produzir em si e no outro a humanidade faz parte de um conjunto de ações orientadas

a um fim, orientada a um objetivo, a esses conjuntos de ações estamos compreendendo aqui o termo *atividade.*

Desse modo, *atividade* não é o simples conjunto de tarefa que realizamos, mas o conjunto de ações que envolvem planejamento, organização e coloca em movimento do sistema de funções psicológicas superiores do sujeito que a realiza, refere-se a operações mais amplas e complexas, estabelecidas no conjunto das relações sociais, que promovem o processo de formação e resultam no desenvolvimento humano. De acordo com Leontiev (2001, p. 68) *atividade* são "aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele". Assim, a *atividade* só se constitui como tal no contexto das relações sociais.

Na esfera educacional, em particular, o ato de educar, ou seja, de *produzir o humano no humano*, segundo José Martí (1997),

> é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe antecedeu: é fazer de cada homem resumo do mundo vivente, até o dia em que vive: é colocá-lo em nível de seu tempo, para que flutue sobre ele, e não deixá-lo abaixo de seu tempo, com o que não poderá sair a flutuar, é preparar o homem para a vida (p.67).

O ato de educar dá origem a uma atividade específica, realizada pelos que nela estão envolvidos e que chamamos de *atividade pedagógica.* Segundo estudos realizados por Bernardes (2012), tal atividade "se objetiva por meio do trabalho do professor. Trata-se de uma particularidade da *práxis*, uma vez que a atividade pedagógica pode ser entendida como uma atividade coletiva e de transformação dos sujeitos" (p.84).

Quando a *atividade pedagógica* ocorre na escola, os principais sujeitos envolvidos são os professores e os estudantes. A autora afirma ainda que

> a dupla objetivação da atividade pedagógica evidencia a necessidade de se considerar a dimensão psicológica presente na relação entre o ensino e a aprendizagem que possibilite o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos da atividade: o estudante e o professor. Também evidencia a dimensão didática presente da atividade de ensino que, por meio da ação intencional e consciente do professor elabora o instrumento que medeia o conhecimento científico que possibilita a aprendizagem dos estudantes. (Bernardes, 2012, p.84)

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento formam uma unidade, um amálgama constituído por ambos, que, contudo, são processos diferentes, não coincidentes entre si. A apropriação do conhecimento, e demais conteúdos da cultura, promovem o desenvolvimento de habilidades humanas e funções psíquicas que,

potencialmente são desenvolvidas, porém não naturalmente, somente com a mediação do "outro" mais experiente, participante das relações sociais.

Moura, Araújo, Ribeiro, Panosian & Moretti (2010) ao explicarem a atividade pedagógica, como unidade formadora do ser humano, explicitam que

> **a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante.** Ela deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. **É com essa intenção que o professor planeja sua própria atividade e suas ações de orientação, organização e avaliação.** Entretanto, considerando que a formação do pensamento teórico e da conduta cultural só é possível como resultado da própria atividade do homem, decorre que tão importante quanto a atividade de ensino do professor é a atividade de aprendizagem que o estudante desenvolve (p.90). [grifos nossos]

O professor, então, ao pensar, planejar a atividade de ensino proporciona situações promotoras da aprendizagem, especialmente do conhecimento teórico produzido pela humanidade, por parte do estudante, e, ao mesmo tempo, se apropria do conhecimento teórico específico da atividade de ensino. Ele também está em atividade. Sobre isso, os autores continuam afirmando que:

> o professor que se coloca, assim, em atividade de ensino, continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhe permitem organizar ações que possibilitem, ao estudante, a apropriação de conhecimentos teóricos explicativos da realidade e do desenvolvimento do seu pensamento teórico, ou seja, ações que promovam a atividade de aprendizagem de seus estudantes. Além disso, é um profissional envolvido, também, com a sua atividade de aprendizagem, atividade essa que o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as contradições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola. (MOURA, Araújo, Ribeiro, Panosian & Moretti, 2010, p. 90-91)

Nesse movimento, portanto, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano se evidenciam, pois, como exposto anteriormente, colocam em movimento um conjunto de ações orientadas a um fim e que envolvem o complexo sistema de funções psicológicas superiores.

A partir do exposto, podemos definir *atividade pedagógica*, quando ela acontece no contexto escolar, como a unidade entre a *atividade de ensino*, realizada pelo professor, e a *atividade de aprendizagem* realizada pelo estudante. No entanto, compreendemos que o ato de educar acontece em diferentes contextos sociais da vida da criança, a atividade pedagógica, assim definida, considera a atividade realizada por outros sujeitos presentes no ato de educar, como os adultos responsáveis pela criança,

seja o professor ou um membro da família[51]. Segundo Árias Beatón (2005), os "outros" seriam

> […] **os adultos e os coetâneos de maior desenvolvimento ou mais avançados**. Inclui-se nos adultos: as professoras e os professores, as mães e os pais, ou seja, todas aquelas pessoas portadoras dos conteúdos da cultura, que permitem que os sujeitos em desenvolvimento se apropriem deles (p.230-231). [tradução livre nossa]

Assim entendida, a *atividade pedagógica* não se restringe às instituições juridicamente organizadas para o atendimento de crianças, jovens e adultos, mas acontece, também, em contextos não jurídicos como os lares, organizações comunitárias e sociais. Nesse sentido, como poderia ser organizada ou orientada a atividade pedagógica para promover o desenvolvimento humano *omnilateral*? Na próxima seção buscaremos apresentar alternativas a partir do modelo cubano de educação para a criança de 0 a 6 anos.

O modelo de educação cubana para as crianças de 0 a 5 anos de vida

Mundialmente conhecida por ser considerado um dos sistemas de ensino de melhor qualidade, principalmente na América Latina e Caribe, Cuba atende aproximadamente 100% das crianças em idade escolar. Esse título é resultado do processo revolucionário iniciado em 1959 em diferentes setores da sociedade cubana. O sistema é organizado a partir de intensas pesquisas sobre o processo de desenvolvimento humano e a preocupação com a criança, principalmente, em garantir a ela educação da melhor qualidade e acessível a toda a população em idade escolar.

Assim como no Brasil, a educação cubana atende crianças de 0 a 10 anos de idade, divididas em dois níveis: *educação pré-escolar*, que atende crianças de 0 a 05 anos de vida; e a *educação primária*, destinada a crianças de 06 a 11 anos. A educação cubana tem como princípio básico o desenvolvimento por meio das relações sociais, nesse sentido, o adulto, responsável pela criança, assume um papel fundamental nesse processo por ser o primeiro a promover tais relações e a educá-la.

A seguir, abordaremos o papel do adulto no desenvolvimento da criança a partir de dois exemplos de experiências educativas cubanas que proporcionam a participação

[51] Compreende-se **família** como núcleo primário afetivo que a criança participa, por isso, ela pode apresentar uma configuração diferente daquela tradicional constituída de pai mãe e filho.

da família e do adulto responsável por ela, e como contribuem para sua formação humana. Para melhor compreensão, por se tratarem de dois níveis de ensino, neste texto apresentaremos essas experiências separadamente, no entanto é importante destacar que o sistema educacional cubano é concebido de forma a integrar esses dois níveis de ensino ao considerar as características específicas do desenvolvimento humano da criança.

A *educação pré-escolar*

Na *educação pré-escolar*, o papel do adulto, da família e da comunidade é fundamental para o desenvolvimento da criança. A família ou o adulto responsável por ela promove seus primeiros contatos com o contexto social na qual está inserida. São eles que influenciam a formação da personalidade da criança, servindo como modelos a serem seguidos. Segundo Mukina (1996), "a criança mostra uma tendência para imitar o adulto, para aprender com ele a avaliar as pessoas, os acontecimentos e as coisas" (p.190), assim aprende condutas sociais, valores éticos, e todos os elementos da cultura que fazem parte da sociedade.

Por isso, para o sistema de ensino de Cuba, a família e a instituição educativa devem manter uma unidade, pois, na relação dessas duas instituições, uma auxilia a outra em seu trabalho. A instituição educativa recebe informações das famílias, das condições do contexto social do local onde a criança vive e as orientam pedagogicamente. A família, por sua vez, ao oferecer informações sobre a criança e receber orientações e colocá-las em prática, demonstra seu apoio ao processo desencadeado sob a orientação de um profissional. Segundo o documento que define os princípios da educação pré-escolar cubana, a

> vinculação família-instituição, pressupõe uma dupla projeção: a instituição projeta-se para a família para conhecer suas possibilidade e necessidades, e as condições reais da vida da criança e orientar os pais para conseguir no lar a continuidade da tarefa educativa. A família, projetando-se na instituição para oferecer informação, apoio, suas possibilidades como potencial educativo. Trata-se de uma vinculação que se realiza em um plano de intervenção comum, com objetivo e estratégias similares; em uma conjugação de interesse e ações. (CUBA, 1995, p. 7) [tradução livre nossa]

A partir desse princípio, as ações realizadas com a família, na *educação pré-escolar*, acontecem, principalmente, pela formação dos pais para o atendimento da criança em casa, para que ela se torne, também, um espaço promotor de

desenvolvimento. Podem ocorrer pela participação dos pais na instituição, chamada de Círculo Infantil, por meio de reuniões e constante diálogo com os familiares e adultos responsáveis pela criança. Também ocorrem por meio de um programa social chamado de *Educa a tu hijo*, que atende crianças desde o período pré-natal até os 5 anos de vida. **As duas formas de atendimento têm como objetivo comum promover o desenvolvimento da melhor qualidade da criança, preparando-a para conhecer o mundo e se apropriar dos conhecimentos escolares.**

Quanto à participação do adulto, destacaremos a organização do *Programa Educa a tu hijo*. Nosso destaque se justifica pela especificidade desse *Programa*, que tem na família o principal agente promotor de atividades sistematizadas voltadas à formação da criança.

Esse projeto tem origem a partir de pesquisas de profissionais da área da educação, psicologia, assistência social, saúde e desporto. Eles organizaram um conjunto de ações para o atendimento à criança que não frequentava os *Círculos Infantis*. Com o objetivo de ampliar esse atendimento, viu-se na família a possibilidade de contribuir com a *atividade pedagógica* realizada nos *Círculos*. Compreendia-se que os adultos responsáveis pela criança realizavam a atividade de ensino a partir das atividades diárias, como momentos do banho, alimentação, interações com membros da família e comunidade. No entanto, essas aconteciam sem um planejamento prévio e de forma pouco sistematizada. Então, era necessário orientar os adultos para que as ações cotidianas contribuíssem para o melhor desenvolvimento da criança. Assim, por meio de encontros com profissionais de diferentes áreas, recebiam informações de como atividades diárias eram importantes elementos para o desenvolvimento, e que ao planejá-las e ampliá-las de forma diversificada melhor a criança se desenvolve. Segundo Gómez (1995),

> os adultos de uma maneira ou de outra **ensinam** as crianças, mas este **ensino** transcorre, geralmente, de forma espontânea. A tarefa consiste em converter esse **ensino** espontâneo em consciente, orientado a um fim, capaz de produzir um efeito máximo no desenvolvimento. Esta é uma posição de otimismo e responsabilidade pedagógica; otimismo, porque ao rejeitar o fatalismo biológico se confia nas possibilidades que oferece o processo de **ensino** e educação para conseguir o desenvolvimento infantil; responsabilidade, porque nos apresenta a necessidade de organizar e dirigir a atividade pedagógica de forma tal que seja força motriz deste desenvolvimento. (p.59) [grifos nossos – tradução livre]

A participação dos pais, no *Programa Educa a tu hijo*, caracteriza-se pela participação mais ativa no processo ao tornar consciente quais funções psicológicas superiores são desenvolvidas nas atividades diárias. Tal ação permite que essas atividades sejam realizadas com maior cuidado e atenção por parte do adulto, bem como a inserção de novas atividades que podem ser realizadas com objetos simples e encontrado frequentemente nas casas.

O programa destaca, também, a importância do *afeto*, entre a criança e o adulto, como importante elemento promotor de desenvolvimento. O *afeto*, importante característica humana, acompanha o desenvolvimento das funções elementares até as superiores. Para Vigotski (1996), tal característica pode ser considerada o primeiro e o último elo do desenvolvimento, ou seja, a questão afetiva é um elemento essencial para a realização das atividades, o surgimento de novas formações que promovem o desenvolvimento humano e a formação da personalidade. Nas palavras do autor:

> **Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais superior.** Cabe dizer que o afeto inicia o processo do desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e fecha esse processo, culminando assim em todo o desenvolvimento da personalidade. (VYGOTSKI, 1996, p.299) [grifos nossos – tradução livre]

Na *atividade pedagógica* o *afeto* está presente na realização da atividade tanto do adulto quanto da criança. Ele coloca em movimento, através das mediações das relações sociais, seu sistema de funções psicológicas. A atenção, a linguagem, a imaginação, a percepção são orientadas, pelo afeto, e dirigidas à atividade da criança. Caracteriza-se como elemento essencial, para toda a atividade da criança, em relação ao conhecimento do mundo, principalmente, nas relações sociais mediadas pelo "outro". Por isso, concordamos com López e Siverio Gómez (2005)[52], quando afirmam que

> […] **o desenvolvimento essencial não se manifesta somente no plano cognitivo, mas está necessariamente unido ao desenvolvimento da afetividade, do interesse e das relações das crianças entre si e estas com adultos que as rodeiam e as educam**. Nos primeiros anos de vida prevalece, na criança, o desenvolvimento afetivo-motivacional, fundamentalmente na idade de 0-3 anos.
> **O afetivo é fonte essencial para a projeção da criança em direção ao conhecimento do mundo da ação com os objetos e das relações com seus coetâneos e educadores, essencialmente, no seio da primeira instituição educativa e formativa, que é a família**. (p.15) [grifos nossos – tradução livre]

[52] Outros autores estudam a importância do afeto no desenvolvimento humano. No Brasil, sugerimos a leitura do trabalho realizado por Gomes (2008), e em Cuba, a leitura de Corral (2006).

Por isso a valorização e o destaque dado para que na relação com a família e com o adulto responsável pela criança seja mantido em ambiente *socioafetivo* da melhor qualidade.

Todas essas orientações têm como objetivo que ao final do quinto ano de vida a criança esteja preparada para a aprendizagem escolar. Segundo Siverio Gómez (2011), planejou-se

> uma experiência cujo objetivo foi analisar vias e provar distintos procedimentos, para conseguir que as crianças, ao ingressarem no primeiro ano, tivessem recebido um programa mínimo de atividades estimuladoras do desenvolvimento em geral e em consequência, preparatórias para a escola.
> Uma das vias empregadas, a qual obteve resultados altamente positivos, foi a que utilizou a família, previamente preparada, para dar atenção sistemática em seus lares a seus filhos e filhas próximos a ingressar na escola primária. (p.15) [grifos nossos – tradução livre]

A **família,** então, assume um papel fundamental no processo, pois ela é considerada o primeiro elemento básico de todo o programa, por ser

> **[…] o primeiro portador da experiência social para cada menino e menina que nasce e que se constitui em um de seus pilares fundamentais.** Além de assegurar a sobrevivência, o abrigo e a nutrição ao menino e à menina desde que nascem, os introduzem no mundo das relações com as pessoas, com o mundo natural, com o social, com os dos objetos, que acontece tudo em um contexto de afeto, carinho e a aceitação. (Siverio Gómez, 2011, p.20) [grifos nossos – tradução livre]

Os resultados obtidos com a execução do projeto, em vigência há aproximadamente 30 anos, demonstra que a criança, que tem a família orientada para organizar ações sistematizadas de ensino, apresenta um desenvolvimento semelhante àquelas que frequentam os Círculos Infantis. As avaliações sistemáticas realizadas por meio de comparações entre crianças assistidas pelo programa e as não assistidas, demonstram que as primeiras apresentam melhor qualidade no desenvolvimento cognitivo, motor e da linguagem. Isso é decorrência da mudança do comportamento dos pais que, orientados para promover o maior número de ações com e para as crianças, incorporam em seu cotidiano atividades realizadas em conjunto que melhoram a comunicação, pois conversam e escutam mais; dão mais valor ao brincar, bem como brincam mais com seus filhos; preocupam-se com a qualidade da alimentação; interagem com outras famílias e passeiam com as crianças (Siverio Gómez, 2011, p.20, p.39).

O papel do "outro", neste programa, ultrapassa os limites da instituição formal, com profissional preparado para organizar a *atividade pedagógica* de maneira a promover o desenvolvimento de habilidades e funções psicológicas que permitam a criança se apropriar, de maneira cada vez mais autônoma, do legado cultural produzido pela humanidade ao longo de sua história. Esse adulto, o "outro" mais experiente, que convive com a criança em relações sociais diferentes daquelas que ocorrem no contexto escolar, passa a organizar ações em casa ou espaços comunitários de forma planejada e sistematizada para *potencializar* o trabalho da instituição educativa, ampliando seu papel e importância no desenvolvimento da criança.

Até o momento apresentamos um exemplo da experiência educativa cubana na educação pré-escolar, que tem a participação da família e dos adultos responsáveis pela criança como principal elemento promotor de seu desenvolvimento. Na próxima seção destacaremos um trabalho realizado na *educação primária*, que procura, por meio da família, compreender o desenvolvimento da criança que apresenta dificuldades de aprendizagem ou relacionamento. As informações contribuem para realizar uma avaliação, dar direcionamento às ações a serem realizadas por psicólogos e professores e a própria família com o objetivo de minimizar, ou sanar, as dificuldades da criança.

A proposta na *educação primária*

A *educação primária* cubana, que atende crianças de 6 a 11 anos de idade tem como objetivo

> alcançar a formação de uma criança reflexiva, crítica e independente, que assuma um papel protagonista em sua atuação, que possua sentimentos de amor e respeito frente à manifestações para a pátria, sua família, sua escola, seus companheiros e a natureza; assim como, ser portadora de qualidades essenciais como a responsabilidade, dedicação ao trabalho, à honradez e à solidariedade. (Rico Montero, Santos Palma, Martín-Viaña Cuervo, García Ojeda & Castilho Suárez, 2008, p. 11)

Assim como na *educação pré-escolar*, a participação da família ou do adulto responsável pela criança, também assume um papel importante na *educação primária*. Como um dos princípios metodológicos do trabalho do professor na escola, a relação *instituição-família-professor* deve procurar atingir os seguintes objetivos: compreender o contexto familiar para potencializar sua contribuição no processo de aprendizagem da criança; garantir aos pais a participação na vida escolar de seu filho conhecendo os

trabalhos realizados na instituição; promover o acesso dos pais aos conhecimentos pedagógicos, psicológicos e de saúde para que melhorem qualitativamente sua contribuição na vida escolar da criança; desempenhar seu papel de agente cultural na comunidade na qual está inserida (Rico Montero, Santos Palma, Martín-Viaña Cuervo, García Ojeda & Castilho Suárez, 2008)

Para garantir o sucesso na aprendizagem, a política educacional cubana oferece trabalho especializado para criança com dificuldade de aprendizagem. Esse trabalho é realizado em Centros de Diagnóstico e Orientação, disponíveis em todo o país, que tem como objetivo avaliar, diagnosticar e orientar pais e professores, bem como realizar atividades pedagógicas específicas a partir das dificuldades e necessidades apresentadas. Com o objetivo de tornar mais eficaz o modelo de avaliação da criança que apresenta alguma dificuldade no processo educativo, Árias Beatón, psicólogo cubano, cria um modelo de avaliação chamado de *Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento*, que procura estabelecer o diagnóstico após ouvir a instituição escolar, a criança e a família ou o adulto responsável por ela.

O modelo de diagnóstico proposto considera as experiências vividas pela criança junto com sua família, e/ou com sua comunidade. Também, as vivências e os sentidos atribuídos às experiências que a família e a criança tiveram, desde os primeiros anos de vida. Tal proposta procura compreender como os diferentes sujeitos, que convivem com a criança, e as relações estabelecidas no seu contexto social, influenciam no seu desenvolvimento. Esse modelo de avaliação e diagnóstico considera os sujeitos que fazem parte do contexto social da criança, partindo do pressuposto de que são mediadores no seu desenvolvimento. Assim, a família e a pessoa que cuida diretamente da criança[53] e participou de seus primeiros anos de vida, são considerados elementos fundamentais nesta metodologia de diagnóstico. Isto porque,

> a dinâmica familiar desempenha um papel muito importante no processo de formação da personalidade da criança e, em particular, em suas realizações docentes e escolares e, além disso, nos indicam aqueles aspectos que, entre outros, conformam um ambiente emocional positivo no seio familiar. (Árias Beatón, López Hurtado & Gutierrez, 2007, p. 221)

[53] Aqui temos a necessidade de destacar essa situação muito presente nos dias atuais. As condições econômicas, seja do Brasil ou em Cuba, criam a necessidade de que os pais deixem seus filhos sob o cuidado de outras pessoas para que possam trabalhar. É importante destacar, também, que em Cuba, a mãe ou o pai tem o direito de um ano de licença do trabalho para atendimento do filho ao nascer.

Para operacionalizar a *Reconstrução da dinâmica histórica do desenvolvimento* são realizadas uma série de ações que visam conhecer o contexto social, afetivo e familiar do sujeito. Essas podem ser identificadas como: a primeira é buscar obter informações por diferentes meios para que se tenha certeza de sua validade, neste caso, é importante o papel da família, da escola, de diagnósticos médicos, quando houver, e de outros adultos que educam e cuidam da criança frequentemente. A segunda ação seria apresentar, a partir da análise dos dados, possíveis hipóteses sobre as causas, para que oriente as entrevistas que são realizadas com os sujeitos que compõe a primeira tarefa. Essas hipóteses servem para orientar o diagnóstico, pois somente na dinâmica do processo de avaliação, após identificar um conjunto de variáveis é possível chegar a uma conclusão. A terceira é determinar as características do problema, sua dinâmica, o nível de desenvolvimento real do sujeito e suas possibilidades e relações com o grupo. Ou seja, "sua dinâmica histórica pessoal, familiar, escolar e em relação com todo seu meio social" (Árias Beatón, 2001, p.172-173). A quarta tarefa é organizar o diagnóstico por meio da relação entre os dados obtidos em diferentes fontes, e por fim, a quinta ação, é elaborar um programa de intervenção de acordo com o processo de desenvolvimento do sujeito, "seu aperfeiçoamento, precisão ou modificação de acordo com a marcha do processo e do desenvolvimento do sujeito" (Árias Beatón, 2001).

A família e o "outro" mais experiente que convive com a criança assume, nesse diagnóstico um papel essencial, pois com sua ajuda são explicitadas características da criança e de seu contexto que influenciarão no seu desenvolvimento. Como a **família** é considerada promotora do desenvolvimento, ela recebe orientações para promover mudanças no contexto da criança, garantindo melhoras qualitativas na sua atividade de estudo. Essas ações partem do pressuposto de que,

> […] os integrantes das famílias podem se considerar bons educadores e **potenciadores**[54] do desenvolvimento infantil, quando têm plena consciência e, portanto, algumas boas crenças e inclusive concepções, e que seu trabalho educativo, da influência e da estimulação de seus filhos podem promover um bom desenvolvimento da independência e autonomia deles, o que se consegue quando realizam ações sistemáticas e bem organizadas que garantem o *validismo*[55] ou a

[54] A expressão **potenciadores,** passou a ser usada a partir da denominação que os pais davam quando proporcionavam situações que promoviam o desenvolvimento da criança.
[55] A expressão *validismo*, significa no idioma espanhol, o ato de tomar decisões sobre situações da vida diária, por si mesmo, no idioma português, a expressão seria derivada da palavra *volição*, que significa o ato

> autossuficiência, o que permite que estas crianças desenvolvam adequadamente os conteúdos e as estruturas cognitivas, afetivas e volitivas necessárias. (Árias Beatón, 2012, p. 60)

Vimos até agora dois exemplos de ações educativas cubanas que têm na família e no "outro" mais experiente o principal mediador do desenvolvimento humano da criança. Esses exemplos nos demonstram que ao organizar atividades com os adultos, responsáveis pela educação e cuidado da criança, de forma planejada e orientada a um fim, mudanças ocorrem no processo educativo da criança, resultando na melhora das condições de aprendizagem e no seu desenvolvimento. Assim, tornam-se evidentes a importância da educação escolar e as possibilidades concretas de *potencializar* a participação da família no desenvolvimento humano da criança.

O que aprendemos com o modelo de educação cubana

A proposta de educacional cubana, e principalmente seu sucesso no que se refere à preocupação com o desenvolvimento *omnilateral* da criança, nos apresenta elementos para pensar nosso próprio modelo educacional. Isso não significa que seja possível aplicá-lo no Brasil, mas identificar suas características para pensar possibilidades, de acordo com nosso contexto, para melhoria da educação em nosso país.

Cabe destacar que às ações que acontecem no âmbito familiar, seja com os pais ou com o adulto responsável pela criança, são organizadas a partir do papel de educar empregado historicamente pela família, são acrescentadas ações planejadas e orientadas pelos profissionais. As ações planejadas pelos adultos, orientadas para promover a educação da criança, recebem um caráter pedagógico de acordo com suas necessidades.

O contexto fora da escola se configura como continuidade do que é realizado no interior dela, se constituindo como um espaço educativo com ações direcionadas para atingir o fim de promover o desenvolvimento humano da melhor qualidade e contribuir para o trabalho educativo institucional. Desse modo, a atividade de ensinar recebe uma nova característica. O conceito de ensino sistematizado, voltado a um fim, adquire uma compreensão mais ampla, ultrapassa os limites de concepções pedagógicas voltadas para a compreensão da relação unilateral entre professor e criança, na qual o professor,

---

determinado pela vontade. Como esta palavra não é de uso corrente no português do Brasil, optamos por mantê-la conforme o original em espanhol.

"o outro" mais experiente, transmite o conhecimento para a criança, que o assimila de forma passiva. Nas discussões aqui apresentadas, o processo de ensino adquire uma relação dinâmica de acordo com as características do desenvolvimento da criança e de sua *situação social do desenvolvimento*, conforme explicação apresentada por Vigotski. A *atividade pedagógica* se constitui nas relações sociais produzidas pela criança, sendo que o adulto, sujeito mais experiente, organiza e orienta ações para atender determinado objetivo, que é promover o desenvolvimento humano da criança de forma sistematizada, proporcionando a apropriação do legado cultural historicamente produzido pela humanidade.

Nos exemplos dados, a família ou o adulto mais experiente passa a promover a atividade de ensino planejada. A família participa do processo pedagógico para além das ações cotidianas de cuidado e atenção, já características do processo de educação familiar. Desde que orientado para tal fim, o adulto responsável pela criança pode organizar o contexto familiar para promover o desenvolvimento humano da melhor qualidade. Dessa forma a *atividade pedagógica* realizada nos exemplos abordados abrange, também, as ações realizadas em outros contextos nos quais se produzem relações sociais semelhantes àquelas produzidas na escola. No entanto, é importante ressaltar, que a ação organizada pela família não substitui a realizada na instituição formalmente organizada para tal, elas se complementam e contribuem para que ambas alcancem seu objetivo.

Nessa perspectiva, atividade pedagógica pode ser compreendida como a **unidade entre a atividade de um ou mais adultos que atuam intencionalmente e de forma sistematizada na educação da criança, ao criar e organizar situações para a apropriação do legado cultural, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano omnilateral, e a atividade de aprendizagem, realizada por sujeitos que participam ativamente de tais situações.**

Os exemplos da experiência educativa cubana, acima mencionados, não aconteceram de forma aleatória, são objetivações da experiência histórica revolucionária que possibilitou a criação de políticas de Estado voltadas ao desenvolvimento humano omnilateral a partir de um árduo processo de relação entre teoria e prática. Assim, pela práxis revolucionária, se evidencia a criança como sujeito histórico e social e o papel determinante do "outro" no desenvolvimento humano.

Referências

Árias Beatón, G. (2001). *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo*. São Paulo: Editor Independiente Laura Marisa Calejon.

Árias Beatón, G. (2012) *Una producción de conocimiento desde la labor profesional, científica y de dirección***.** Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias, Universidad de La Habana, Cuba. Trabalho inédito não publicado.

López, J., Árias, G., & Gutierrez, J. A. (2007). La investigación del niño y la niña cubanos como ejemplo de investigación longitudinal. In: ESTRADA, A. V. (org). *La dimensión familiar en Cuba:* pasado y presente (pp. 209-256). La Habana, Cuba: Centro de investigación y desarrollo de la Cultura Cubana Juan Martinelo.

Bernardes, M. E. M. (2012). *Mediações simbólicas na atividade pedagógica:* contribuições da Teoria Histórico-cultural para o Ensino e Aprendizagem**.** Curitiba: CRV.

Cuba. Ministerio de Educación. (1995). *Concepción del Programa de Educación Pré-Escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.

Engels, F. (2004). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Antunes, Ricardo (org) (pp. 11-28). *A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.

Leontiev, A. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**.** In: Vigotskii, L. S; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem***.** (pp. 58-84). São Paulo: Ícone

López Hurtado, J. & Siverio Gómez, A. M. (2005) *El proceso educativo para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia***.** La Habana: Unicef; Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar.

Manacorda, M. A. (2007) *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Martí, J. (1997) *Ideário Pedagógico***.** 2ed. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Marx, K. & Engels, F. (2013). *A ideologia alemã:* crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo.

Moura, M. O., Araújo, E. S., Ribeiro, F. D., Panosian, M. L. & Moretti, V. D. (2010). In: Rigon, A. J., Nascimento, C. P., Araújo, E. S., Ribeiro, F. S. F., Rosa, J. E., … Cedro, W. L., (orgs). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.* São Paulo: Liber Livro, 2010. 178 p

Mukina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar***.** São Paulo: Martins Fontes.

Rico Montero, P., Santos Palma, E. M., Martín-Viaña Cuervo, V., García Ojeda, M. & Castilho Suárez, S. (2008). *El modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje.* Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

Siverio Gómez, A. M. (1995). Educa a tu hijo. Un programa para la familia**.** In: Siverio Gómez, A. M., León Lorenzo, S., López Hurtado, J., Burke Beltrán, M. T., Esteva Boronat, M., Godoy Carbonell, G. P., … Anchía Ávila, E. *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. (pp. 59-79). La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

Siverio Gómez, A. M. (fevereiro, 2014). *La contextualización del modelo de atención educativa no institucional cubano "Educa a tu hijo" en países latinoamericanos*. UNICEF – Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponível em http://www.movilizando.org/images/Educa_a_tu_Hijo_UNICEF_Siverio.pdf

Umbelino, J. D. *Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança:* contribuições da educação em Cuba (2014). Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/ CED), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Vygotski, L. S. (1996). El primer año. In: VYGOTSKI, L. S. (pp. 275-318) *Obras Escogidas***.** Madri: Visor, T. IV

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA AS AUXILIARES DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO METROPOLITANA DE GOIÂNIA

Jéssica Larissa Ferrari Becker - Universidade Federal de Goiás
Tatiely Pereira de Araújo - Universidade Federal de Goiás
Jordana de Castro Balduíno - Universidade Federal de Goiás

Resumo

Este trabalho é fruto do Relatório de Estágio de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. Por meio de observações e pesquisa ação realizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Goiânia, durante o primeiro semestre de 2014, foi possível identificar temas da Psicologia que contribuiriam para uma melhor relação das auxiliares dos CMEIs com as crianças e melhor desempenho na prática cotidiana das mesmas. O curso de 60 horas ministrado durante o segundo semestre de 2014 para as auxiliares dos CMEIs de Goiânia, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação teve como temática "A importância da relação da auxiliar educativa e as crianças na Educação Infantil a partir da fundamentação teórica da Psicologia". Para alcançarmos o objetivo de demonstrar e gerar uma discussão sobre a dimensão educativa do papel das auxiliares e a aprendizagem e desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, trabalhamos conceitos da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky tais como *Mediação*, *Zona de Desenvolvimento Proximal*, *Funções Psíquicas Superiores*, *Internalização* e temas gerais da Psicologia como *Afetividade*, *Sexualidade Infantil*, e *Psicopatologização da Infância*. Participaram do curso ministrado 40 auxiliares dos CMEIs de Goiânia, sendo que 38 participaram da pesquisa respondendo a um questionário. Sendo assim foi possível uma diagnose e delimitação do perfil dessas auxiliares. Os resultados obtidos foram que a maioria está na faixa de 36-45 anos; possuem a certificação do Magistério; têm conhecimento por Educação Infantil através da vivência de alguma experiência pessoal ou profissional; vinculação com o CMEI por contrato; etc. Todas as auxiliares responderam que os conteúdos ministrados foram importantes para a prática profissional delas, pois passaram a compreender melhor o seu papel educativo e também como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chaves: Psicologia Histórico-Cultural; Licenciatura; Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Introdução

Este trabalho é produto da disciplina de "Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Psicologia" do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) – campus Goiânia. São relatadas aqui as práticas desenvolvidas no processo de

formação de professores de Psicologia, além de uma articulação teórica com relação às metas que procuramos alcançar ao fim do percurso da disciplina.

O estágio contou com duas diferentes etapas: a primeira delas foi desenvolvida no primeiro semestre de 2014. Foram realizadas leituras de artigos científicos e documentos relacionados à Educação Infantil e foram feitas observações de campo em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com vistas a apreender o papel da auxiliar educativa (cargo previsto para ajudar a professora efetiva nas salas de aula da educação infantil) no contexto desta instituição. Ao final do semestre foi proposto uma intervenção que visava refletir sobre a importância do papel das auxiliares no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No segundo semestre foi proposto um curso exclusivo para as auxiliares educativas, com carga horária de 60 horas, realizado na Faculdade de Educação (FE) da UFG em parceria com o Centro de Formação de Profissionais da Secretaria Municipal de Educação (CEFPE). O curso foi elaborado a partir da intervenção realizada em um CMEI no primeiro semestre e se embasou teoricamente em estudos sistemáticos da Psicologia da Educação, documentos e artigos que versavam a respeito da educação infantil e principalmente de exemplares da obra de Vygotsky.

O objetivo do estágio, e por consequência deste trabalho, foi analisar a importância da Psicologia, mais especificamente da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para prática das auxiliares educativas. A escolha deste autor se deu por sua teoria fundamentar a Proposta Político-Pedagógica (PPP) dos CMEIs em Goiânia e pela sua teorização a respeito da gênese do homem, com discussões acerca do desenvolvimento/aprendizado humano que leva em conta sua inserção em um contexto sócio-histórico e cultural específicos.

O percurso do educar e cuidar na educação infantil

Até meados do século XIX não era comum encontrar instituições para atender o público infantil, ficando este ao cuidado da família, principalmente das mães. A partir do início do século XX, com as mudanças sociais que vagarosamente inseriram a mulher no mercado de trabalho, foi necessário criar espaços responsáveis para se responsabilizar por estas crianças. Por trás desta história da institucionalização do atendimento às crianças perpassam 4 concepções: filantrópica, higiênico-sanitária, assistencialista e educativa (Merisse, 1997).

No primeiro momento, houveram, por exemplo, as "casas da roda", uma espécie de casa de misericórdia que atendia famílias extremamente pobres que deixavam seus filhos aos cuidados destas instituições. Aqui, o principal objetivo era prevenir ou diminuir a mortalidade infantil. Uma concepção educativa praticamente não é questionada neste momento.

A concepção higiênico-sanitária esteve presente na passagem do século XIX para o século XX e prescrevia os cuidados que as famílias deveriam ter para manutenção da saúde das crianças, defendendo que as creches deveriam ser exclusivamente para mães trabalhadoras.

As primeiras creches inseridas no Brasil estavam dentro das fábricas, atendendo somente a classe operária (Merisse, 1997). A criação destas nessa época foi através de lutas de vários movimentos, principalmente trabalhista e feminista. Como é possível notar, estas instituições somente se preocupavam em "cuidar" das crianças durante o período de trabalho dos pais, o que gera uma concepção de cuidado muito específica que veremos a frente.

Na década de 1930, com ascensão de Getúlio Vargas e a criação do Ministério da Educação e Saúde, o Estado assume a responsabilidade de atendimento à infância, o que configura as creches como um direito das crianças (Goiânia, 2004). Entretanto, a concepção destas instituições permanece com caráter assistencialista, sendo exacerbado o cuidado com a saúde, negligenciando o papel educativo.

Somente na constituição de 1988 é que este direito da criança e da família foi melhor delineado sendo também ressaltado (enfim!) o papel educativo dessas instituições. Segundo Assis (2008) a Constituição determina "que o atendimento em creches e pré-escolas é um direito da criança e enfatiza o caráter educacional desse serviço" (p. 89).

A partir desta breve contextualização histórica é possível perceber como foi dicotomizado, na própria história de inserção das creches no Brasil, o papel educativo e de cuidado com as crianças. Mas vejamos a frente o que define cada uma dessas instâncias.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> Educar significa, [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de reação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social cultural (Brasil, 1998, p. 23).

O cuidar é definido ainda como:

> Ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (Brasil, 1998, p. 24).

A partir destas definições é possível refletir acerca do papel dessas instâncias em uma instituição de educação infantil. Como foi descrito, educar é um conceito amplo que leva em consideração a socialização da criança e o ensinamento dos valores, costumes e práticas difundidas por uma cultura específica. Portanto, claramente não se trata da conceituação mais comumente difundida de "escolarização". Esta estaria ligada a conteúdos mais técnicos, como o ensino da escrita, mas que não necessariamente é prioridade para a faixa etária de 0 a 6 anos.

O conceito de cuidar também é mais amplo do que é difundido e praticado no cotidiano dos CMEIs. Durante muitos anos a concepção assistencialista das instituições de educação infantil difundiu práticas de cuidados como relacionados somente à higienização e nutrição das crianças. Como vimos na concepção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o cuidado se torna algo integral e que pretende desenvolver e capacitar o ser humano.

É quase impossível pensar essas duas concepções separadamente. Há sempre uma dimensão de cuidado no ato de educar. Da mesma forma que sempre se educa nos cuidados diários. Ambas as formas de lidar com a criança visam desenvolver e valorizar o ser humano, inserindo-o em uma cultura específica e desenvolvendo-o física, cognitiva e afetivamente.

Assim, é preciso cautela para não cair em discursos reducionistas que podem prejudicar ou estagnar a prática em um espaço de educação infantil. Muitos irão criticar a prática assistencialista que fora historicamente construída no país, caindo no extremo de ensinar e avaliar conteúdos formais de crianças que estão nas primeiras fases do desenvolvimento infantil. Porém não é aceitável que se justifique uma atuação focada

em um cuidado estritamente higiênico e protetor criticando qualquer iniciativa educativa que possa beneficiar uma criança em determinada fase do desenvolvimento.

Destarte, é salutar defender a formação de qualquer profissional que irá atuar na educação infantil. A escola tem um papel específico na sociedade e não pode ser confundido com o papel da família, por exemplo. Sem formação, os funcionários da instituição podem confundir seu papel com o senso comum o que aumentaria mais ainda o vácuo entre o cuidar e o educar.

Pensando nesse histórico da educação infantil pautado mais na prática assistencialista e na dicotomia entre o cuidar e o educar, faz se necessário evidenciarmos como a Educação Infantil é compreendida atualmente. Portanto, tomaremos como base a Proposta Política Pedagógica "Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia" de 2012 e a Legislação Brasileira.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) define a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial. Além disso, a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN firmou a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. É importante observar que a primeira etapa da Educação Básica estrutura-se como educação, já as outras etapas como ensino.

A partir dessa estruturação é possível destacar algumas diferenças entre essas etapas, tais como afirmou Rocha (2003), conforme citado pela PPP para o Município de Goiânia (2012):

> [...] diferencia-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito que neste último caso é a criança, e não o sujeito-escolar (o aluno). Diferencia-se ainda quanto à definição de suas funções, pois se o ensino fundamental tem constituído historicamente uma pedagogia escolar que visa aprendizagens específicas; as funções da creche, como já vimos, encontram-se em processo de definição de sua finalidade social e resultam numa pedagogia ainda em constituição. Uma Pedagogia da Infância e da Educação Infantil necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança, em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes 'novos' sujeitos sociais (p. 4).

Assim, seguindo as DCNEI, a atual PPP para o Município de Goiânia (2012) tem como fundamento a Pedagogia da Infância que reconhece a condição social da infância e da criança e que compreende a ação educativa baseada nos princípios de uma educação voltada para a cidadania, tendo como fundamento epistemológico a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

A Pedagogia da Infância tomando como base a criança em si mesma, objetiva, enquanto prática educativa, romper com a escolarização tradicional que tem como lógica as práticas assistencialistas para a Educação Infantil. Por outro lado, compreende o espaço educativo como "espaço-tempo" em que diferentes sujeitos (crianças, professores, auxiliares, pais) interagem possibilitando a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação humana das crianças.

Nessa mesma perspectiva a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve assegurar a educação das crianças em sua integralidade, compreendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, a fim de promover interações entre crianças da mesma idade e de diferentes idades; assumir a

responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com a família (DCNEI, 2010).

Portanto segundo as DCNEI (2010) o cuidar e o educar são vistos como aspectos indissociáveis, sendo a criança um sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira. Pensando nesse sentido mais abrangente, a educação (socialização) também é exercida em outros meios fora a instituição (CMEI), tais como a família e os grupos sociais em que a criança está inserida. Segundo Severino (2001) conforme citado por Alves (2013) "a educação não é apenas formal, pois acontece também no convívio entre as pessoas, mediante posturas que vão desde a imitação até imposições rituais de costumes" (p. 18).

Por mais que na teoria o cuidar e o educar sejam vistos como indissociáveis, na prática ainda há a divisão de tarefas nas Instituições de Educação Infantil. À auxiliar é reservado a responsabilidade de cuidar das crianças (higienização, alimentação etc), enquanto a professora regente é responsável pelas atividades pedagógicas. Por essa divisão de tarefas já é possível observar o indício de que não se compreende ainda hoje o fato de que é possível cuidar educando e educar cuidando, portanto, de que essas duas esferas podem estar unidas.

Em relação às práticas pedagógicas da Educação Infantil, estas devem ter como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira a fim de garantir experiências que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (DCNEI, 2010). Já a compreensão de currículo da PPP para a Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia (2012) se estrutura na visão da criança como construtora de seu próprio conhecimento. "O currículo e os conhecimentos que serão trabalhados nas instituições de Educação Infantil emergem da articulação entre os saberes e as

experiências das crianças e seu universo cultural com os conhecimentos produzidos pela sociedade historicamente, em um processo contínuo de construção social" (p. 52).

Levando em consideração esse currículo que se fundamenta nas experiências e vivências das crianças, juntamente com o universo cultural e social é preciso também considerar os vários tipos de linguagem que permeiam a construção do conhecimento e da identidade dessa criança. Assim a Instituição de Educação Infantil deve oferecer às crianças a oportunidade de se expressarem pelos vários tipos de linguagem: oral, escrita, corporal, artística e musical.

Identifica-se que na PPP para a Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia (2012), ainda há outra questão importante que baseia as práticas nas Instituições de Educação Infantil, refere-se à ação educativa enquanto ação pedagógica. De acordo com esta proposta, a ação pedagógica caracteriza-se como um movimento, uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para efetivar nos sujeitos as características de ser humano. Nesta perspectiva, ação educativa permeia todos os ambientes que envolvem trocas socioculturais. Sendo assim, toda atuação presente na instituição deve ser educativa, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A dimensão educativa do papel da auxiliar a partir do referencial teórico histórico-cultural

Nesta perspectiva, para que seja possível delimitar o papel da auxiliar no processo educativo, afastando-o da dicotomia entre educar e cuidar; e identificar o papel que esta já exerce neste processo, é necessário retomar os principais conceitos da teoria vygotskyana e a implicação pedagógica destes.

Lev Semyonovich Vygotsky foi um importante teórico que estudou e teorizou a respeito de questões psicológicas e educacionais. Criador da Psicologia histórico-cultural, que preconiza a relação dialética entre indivíduo e sociedade, através de uma perspectiva interacionista, atribuindo a base biológica às funções psicológicas elementares e a origem cultural às funções psicológicas superiores, formulou entre os seus principais conceitos: Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Vygotsky, através destes é possível compreender como se empreende o processo de desenvolver-se ser humano, por meio da identificação de como esse processo ocorre e qual as condições para que ele ocorra.

De acordo com Kohl (1993), Vygotsky ao identificar a relação do homem com o mundo, concluiu que não é uma relação direta, mas fundamentalmente uma relação mediada. Assim, para que se desenvolva aquilo que é tipicamente humano, ou seja, as funções psicológicas superiores, o homem precisa da mediação de outro ser humano. A partir desta ação externa, há uma mudança radical: a atividade mediada passa a ocorrer internamente, ou seja, é a reconstrução interna de uma operação externa. É necessário ressaltar que não há uma catalogação do que seja uma atividade mediada, podendo ser toda atividade humana que objetive ajudar no processo de aprendizagem de outro ser humano. Desta forma, é possível identificar a passagem nas atividades do nível interpsíquico para o nível intrapsíquico, ou seja, a construção de representações mentais que substituem os objetos do mundo real.

Kohl (1993) ainda identifica que o processo pelo qual o indivíduo internaliza a cultura não é um processo passivo, mas de transformação e síntese. Esse movimento de reconstrução individual é chamado por Vygotsky de individuação. E para compreender como esse processo se desenvolve a partir dos pressupostos teóricos da relação existente

entre desenvolvimento e aprendizado, em que o aprendizado sempre se adianta ao desenvolvimento, Vygotsky define sua principal contribuição à educação Infantil, o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor, o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode ser compreendido como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

Sendo assim, evidencia-se que para criar zonas de desenvolvimento proximal é necessário um elemento indispensável, o mediador. É nesta perspectiva que Vygotsky (1984), defende que é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outro indivíduo é mais transformadora. Ou seja, é necessário partir do que a criança já sabe (Nível de desenvolvimento real) ao que ela ainda não consegue fazer sozinha (Nível de Desenvolvimento Potencial), para que as práticas pedagógicas possam ser mais efetivas contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A partir da compreensão destes conceitos principais da teoria histórico-cultural de Vygotsky, é possível compreender a importância deste aporte teórico para educação infantil, sobretudo para as práticas educativas dos CMEIs, e para o esclarecimento do papel da auxiliar educativa neste processo. De acordo com os conceitos defendidos na teoria Vygotskyana, destaca-se que a auxiliar educativa cumpre a função de mediadora no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, já que nos constantes momentos de interação, estas estão possibilitando a criação de zonas de desenvolvimento proximal.

Entretanto, atribui-se esta função mediadora ao papel da auxiliar, mesmo que estas não estejam cientes de tal teoria, fato recorrente entre os profissionais, por conta

do cargo não exigir a graduação do curso de pedagogia, entre outros fatores. E é neste sentido, que defende-se a impossibilidade de atribuir ao papel da auxiliar somente o cuidado com conotações assistencialistas, por mais que este seja o papel presente na definição do cargo desta profissional, quebrando a dicotomia entre cuidar e educar e a divisão de profissionais para cada uma destas funções.

Sendo assim, todos os profissionais da educação infantil possuem uma implicação pedagógica em suas atividades a partir das interações constantes e dos vínculos afetivos estabelecidos no processo de socialização infantil. Logo, cabe a cada instituição compreender a importância de maior entendimento e esclarecimento destas funções nas práticas previstas no CMEIs, de forma que visem ações efetivas e mais transformadoras no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, cumprindo a função de educar como previsto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 2010.

Proposta de intervenção do segundo semestre e plano de curso

A partir dos dados coletados e intervenções realizadas no primeiro semestre de 2014 no CMEI, somadas às leituras na área da Educação Infantil e da formação docente, propusemos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, um curso específico para as auxiliares dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Goiânia e dos Centros de Educação Infantil (CEIs) de convênio total da rede municipal de Goiânia. A temática do curso foi “A importância da relação da auxiliar educativa e as crianças na Educação Infantil a partir da fundamentação teórica da Psicologia”. A escolha dessa temática se deu a partir da observação da importância do papel educativo da auxiliar enquanto mediadora do processo de aprendizagem das crianças.

Tendo em vista que a auxiliar educativa atua na mediação do aprendizado e do desenvolvimento das crianças dos CMEIs/CEIs, e levando em consideração a indissociabilidade do cuidar, brincar e educar na perspectiva da Educação Infantil, observamos que este papel educativo muitas vezes não é valorizado na instituição e nem socialmente. Como fatores que demonstram isto temos: as profissionais que em sua maioria são vinculadas por contrato e sem plano de carreira para efetivas; o cargo ser administrativo e que não pressupõe uma atividade pedagógica; a desconsideração da necessidade de formação especifica para adquirir conhecimento acerca do desenvolvimento infantil etc. Tudo isto contribui para estigmatizar o seu papel como cuidadoras desconsiderando o potencial no cumprimento do tripé da educação infantil: cuidar, educar e brincar.

Sendo assim, objetivamos com a elaboração do curso, ampliar a compreensão da importância da relação delas com as crianças dos CMEIs/CEIs, tendo por base a fundamentação teórica da Psicologia. Devido à impossibilidade de ensinar todo o conteúdo da Psicologia em um curso de 60 horas, optamos por fazer um recorte, selecionando os temas que emergiram durante as observações, bem como a visão de desenvolvimento defendida pela perspectiva histórico-cultural que embasa a Proposta Político Pedagógica (PPP) do município.

Neste sentido, os conteúdos foram divididos em duas unidades. A primeira refere-se à aprendizagem e ao desenvolvimento na teoria histórico-cultural de Vygotsky e a segunda diz respeito a temas variados em Psicologia. Em relação à Unidade I, optamos pela visão vygotskyana de desenvolvimento humano, principalmente por esta ser a base teórica da PPP do município de Goiânia. Além disso, compreendemos a importância de se estudar a infância para entender o papel da interação social e da

cultura no desenvolvimento de habilidades tipicamente humanas, tal como defende Vygotsky. Neste sentido selecionamos os temas principais do autor, tais como Desenvolvimento e Aprendizado, a importância do brincar, Funções Psíquicas Superiores, Mediação e o papel da educação na socialização e aprendizagem da criança.

A Unidade II, por sua vez, abrange temáticas diversas as quais emergiram durante as observações e os estudos do semestre anterior e as quais se mostravam relevantes para a prática das auxiliares. Nesta unidade optamos por trabalhar os seguintes temas: afetividade, sexualidade infantil, direitos da criança, diversidade e psicopatologização da infância. Além destes temas abordados, houve uma aula destinada à apresentação da UFG e de seus cursos para incentivar a formação continuada das auxiliares.

Breve perfil das auxiliares educativas

Para maior compreensão da atuação das auxiliares educativas nas instituições de educação infantil foi elaborado um questionário a ser respondido por cada aluna com vista a traçar um perfil deste público alvo. O questionário contém perguntas de natureza quantitativa-qualitativa, e foi entregue no primeiro dia de aula para ser respondido e devolvido aos professores nas aulas seguintes. Para a avaliação das questões de natureza qualitativa foram elaboradas categorias para facilitar a análise das respostas. Foram analisados ao todo 38 questionários.

Em relação a idade das auxiliares, os dados demonstram que a maioria está na faixa de 36 a 45 anos (11 alunas) e entre 26 a 35 anos (10 alunas), como é possível identificar no Gráfico 1. Já em relação à formação, os dados encontrados mostram que a maioria possui a certificação do Magistério (15 alunas), seguido da conclusão do Ensino

Superior (12 alunas), e Ensino Médio (9 alunas), conforme é demonstrado no Gráfico 2. Desta forma, revela-se que maioria não possui Ensino Superior sendo sua formação como Magistério (formação já inexistente no estado de Goiás) ou Ensino Médio concluído há muito tempo.

Gráfico 1:

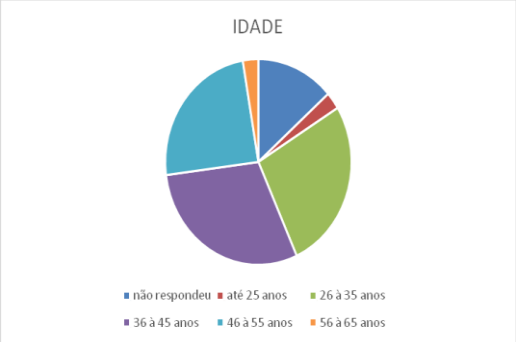
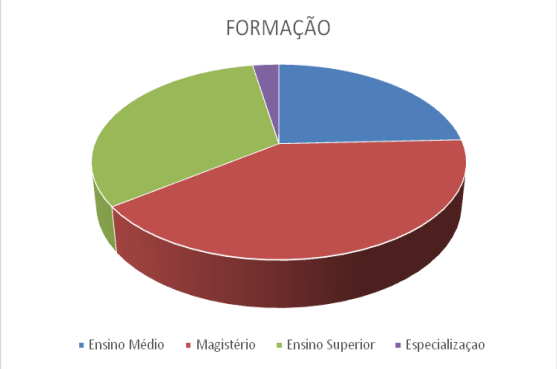


Gráfico 2:



Para melhor compreender o processo de inserção das alunas na Educação Infantil, foi questionado o porquê do interesse por crianças e quando este interesse surgiu. Em relação ao porquê do interesse por crianças, foram elaboradas as seguintes categorias e a respectivas porcentagens de respostas: Gostar de crianças (25%); Formação (29%); Experiência – Trabalho (30%); Maternidade (7%); Outros (7%); e Não Respondeu (2%), demonstrados no Gráfico 3. Os dados evidenciam que a maioria

das alunas se interessaram por Educação Infantil através da vivência de alguma experiência pessoal ou profissional, assim como na formação.

Gráfico 3:

A respeito do conhecimento sobre Educação Infantil, os dados demonstram que a maioria (34 respostas), dizem possuir conhecimento sobre está área, sendo somente 2 respostas que avaliam que não possuem, demonstrado no Gráfico 4. Destas 34 alunas que avaliaram ter conhecimento de tal área, os locais onde este conhecimento foi adquirido referem-se a: Experiência (23); Formação (14); Mídia (4); Outros (1); Não respondeu (2), visto no Gráfico 5. Desta forma, evidencia-se que a maioria das alunas atribui o conhecimento em Educação Infantil à instâncias não formais de ensino, principalmente a partir da experiência, rotina de trabalho.

Gráfico 4:

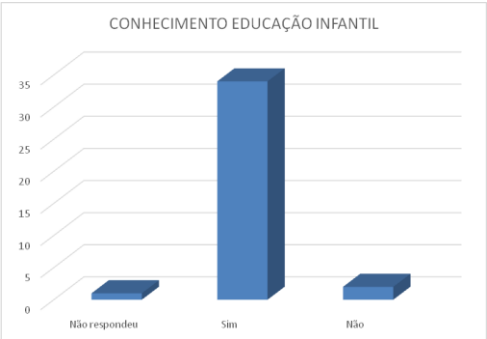
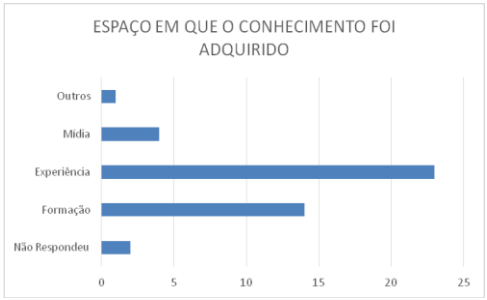
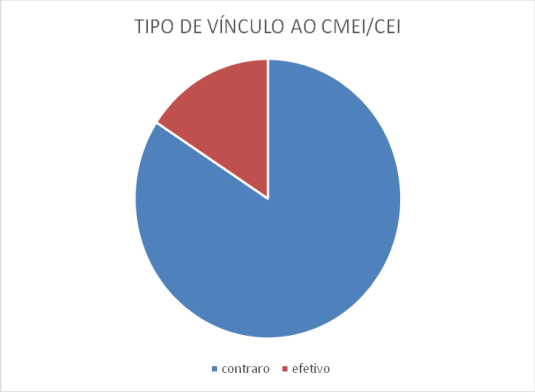


Gráfico 5:



A respeito da vinculação das auxiliares educativas aos CMEIs/CEIs, verifica-se que a maioria possui o vínculo por contrato (32), somente algumas são efetivas (6), como pode ser visto no Gráfico 6.

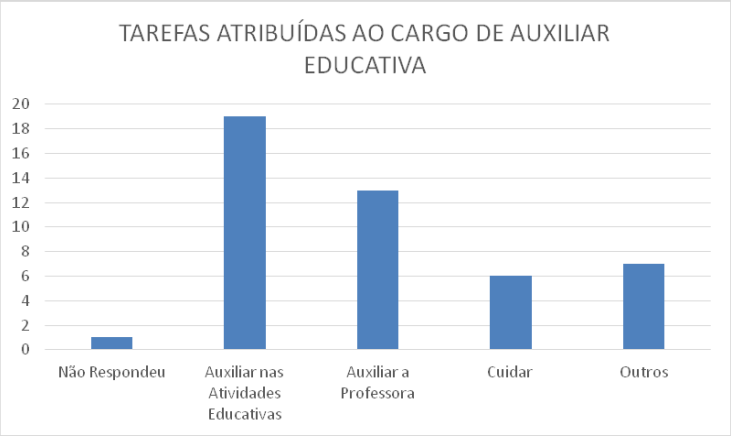
Gráfico 6:



Nesta perspectiva também foi questionado as funções que estas profissionais exercem na instituição, obtendo-se as seguintes categorias: Auxiliar nas atividades educativas (19); Auxiliar a professora (13); Cuidar (6); Outros (7); e Não respondeu (1), evidenciadas no Gráfico 07. Este dado demonstra que não há delimitação clara e objetiva das funções do cargo de auxiliar educativa no contexto do CMEI/CEI, assim como foi identificado no referencial teórico apresentado. Identifica-se que muitas ao

responder a questão excluíram o aspecto educativo e pedagógico de suas ações (dentre as 38 respostas, 19 incluíram o aspecto educativo), revelando que a metade das alunas apresentam esta concepção. Apesar da turma estar dividida quantitativamente à esta questão, este dado demonstra as dificuldades ainda presentes na compreensão deste cargo como possuidor de um caráter educativo e pedagógico, dado que pode-se remeter a todo histórico assistencialista dos serviços oferecidos pelas instituições de Educação Infantil no contexto brasileiro.

Gráfico 07:



Em relação às motivações que as alunas apresentaram ao se inscrever no curso, foi elaborado as seguintes categorias para poder abarcar a diversidade de respostas: Aplicação do Conhecimento em Contexto de Trabalho (11); Adquirir conhecimento (24); e Outros (9), demonstrado no Gráfico 13.

Gráfico 08:

Os dados demonstram que a maioria das alunas em suas respostas tem como motivação e expectativa obter ao final do curso conhecimento sobre área da Educação Infantil e a contribuição da Psicologia neste contexto. Pode-se inferir que o objetivo da maioria das alunas está em obter o conhecimento por conta do que a Psicologia pode contribuir para a compreensão da infância, como foi evidenciado em várias respostas. Este interesse revela que os objetivos não centram-se na preocupação que o conhecimento possa refletir na prática efetivamente como esperávamos a partir da elaboração do curso, mas sim da própria aquisição de conhecimento em si.

Em relação aos temas que as alunas avaliam como mais necessário para a prática, Gráfico 09, são: Fundamentos Pedagógicos (7); Psicologia (7); Comportamento Infantil (4); Psicopatologia (3); Desenvolvimento e Aprendizagem (3); Ludicidade (2); Sexualidade Infantil (1); Socialização Infantil (1); Escolarização (0); Psicomotricidade (0); Outros (7); e Não respondeu (8).

Gráfico 09:

Através dos dados é possível analisar que o tema que manteve alto interesse para a prática das auxiliares refere-se à Psicologia, categoria que representa a Psicologia de modo geral, não restrita à infância ou à Educação Infantil.

A última questão do questionário referia-se à atribuição das alunas à importância de um CMEI/CEI, para que estas pudessem revelar a própria concepção dos serviços oferecidos das instituições em que trabalham. No Gráfico 10, são apresentadas as seguintes categorias: Espaço de conhecimento, regras e limites (11); Socialização (11); Preparatório para o Ensino Fundamental (5); Assistência básica (11); Desenvolvimento e aprendizagem (9); Oportunidade de trabalho (4); Não respondeu (4); e Outros (1).

Gráfico 10:

Os dados demonstram como foi discutido acima, que o caráter assistencialista ainda se encontra fortemente presente nas concepções dos espaços de Educação Infantil como apresentado pelas alunas. Dentre as três categorias mais apresentadas, está: Espaço de conhecimento, limite e regras; Desenvolvimento e aprendizagem; e Assistência básica, todas com a mesma quantidade de resposta. Sendo assim, os dados evidenciam que por mais que haja políticas públicas e a construção de um longo percurso de Projetos Políticos Pedagógicos que visam defender o caráter educativo da instituição, afastando-o da concepção histórica de assistencialismo, muitas profissionais da instituição ainda defendem tal ideia.

Considerações finais

A partir da experiência que vivenciamos durante um ano de Estágio Supervisionado em formação de Professor de Psicologia foi possível destacar algumas considerações. A experiência de ministrar o curso "A importância da relação educativa e as crianças da Educação Infantil a partir da fundamentação teórica da Psicologia" para as auxiliares dos CMEIs e CEIs da região metropolitana de Goiânia, nos proporcionou importantes contribuições para a nossa formação pessoal, acadêmica e profissional enquanto professores. Além disso, percebemos que a Psicologia traz importantes contribuições para a mediação das auxiliares educativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no contexto do CMEI/CEI.

Compreende-se melhor o papel da Psicologia enquanto licenciatura e os desafios que decorrem dela. Uma das grandes discussões neste campo refere-se às possibilidades concretas da atuação do professor de psicologia. Com esta experiência, compreendemos que é possível a inserção da psicologia enquanto licenciatura, identificando os pontos que divergem e que se assemelham da psicologia enquanto bacharelado. Acreditamos

que há de fato uma forte demanda dos conhecimentos da psicologia para potencialização das práticas educacionais da educação básica, principalmente referindo-se a educação infantil através da alta demanda de formação dos profissionais que atuam nesta área.

Uma dificuldade, que se mostrou mais como um desafio para nós, foi ministrar os conteúdos teóricos da Psicologia relacionando-os com a realidade e a prática profissional delas. Para isso tivemos o cuidado de não "despejar" o conteúdo de forma somente teórica, mas pedimos às auxiliares que trouxessem experiências da prática e compartilhasse conosco de forma a melhor relacionar teoria e prática. E para nossa surpresa, elas foram muito participativas, enriquecendo de fato as discussões em sala de aula com as experiências que elas traziam dos CMEIs e CEIs.

Ao entrar em contato com o ambiente educativo, percebemos o quanto a licenciatura é desvalorizada, principalmente na esfera pública. No CMEI observado em específico e no relato das nossas alunas, percebemos que os recursos são escassos, a estrutura física muitas vezes é precária e as funcionárias, principalmente as auxiliares, por trabalharem em regime de contrato, ganham pouco e não são valorizadas como deveriam. Tudo isso contribui para a desvalorização do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de todas as dificuldades encontradas, pelas nossas limitações pessoais e pelos limites próprios da área educativa, as consideramos formativas e as mesmas traduzem-se enquanto possibilidades que contribuem para nosso crescimento, não só pessoal, mas também enquanto professores.

O principal desafio que enfrentamos foi pensar em como a atuação do professor de Psicologia é efetivo para traçar contribuições reais para a sociedade. No caso do CMEIs/CEIs o desafio foi fazer a relação da Psicologia com a prática das auxiliares, de

modo a contribuir para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem das crianças, de forma que as alunas pudessem repensar efetivamente sua prática. Por fim, outro desafio encontrado foi de transmitir para as auxiliares a importância delas enquanto educadoras e não apenas como cuidadoras das crianças ou auxiliares das professoras, ideias difundidas em suas práticas, rompendo com o caráter histórico assistencialista da instituição.

Durante o percurso do desenvolvimento deste trabalho, analisamos as fundamentações históricas e objetivas que contribuem para este caráter assistencialista da instituição, como a constituição histórica dos Centros de Educação Infantil, a delimitação do cargo da auxiliar educativa e as observações e entrevistas deste contexto. Compreendemos através destes estudos e durante todo o contato que tivemos com as auxiliares educativas nos dois semestres, que esta concepção ainda está fortemente presente na instituição e na comunidade a qual ela se destina.

Entretanto, através da elaboração do curso e das aulas ministradas com o objetivo de fundamentar teoricamente os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças através da atuação destas profissionais, de forma que contribuísse para a compreensão da atuação pedagógica que possuem, acreditamos que conseguimos superar este desafio por meio da discussão dos temas que ministramos durante o curso, tais como a Psicologia Histórico-Cultural, o Desenvolvimento e Aprendizagem para Vygotsky, A importância do Brincar, Funções Psicológicas Superiores, Mediação, Afetividade, Sexualidade Infantil, Diversidade, Direitos da criança e Psicopatologização da infância.

Foi possível constatar pelas discussões em sala de aula, trabalhos realizados e pela avaliação do curso pelas alunas, que de fato a Psicologia contribui e muito para

uma melhor relação entre a auxiliar educativa e as crianças na Educação Infantil, pois estas passaram a compreender a importância da sua relação e sua atuação com as crianças. Acreditamos que com as aulas ministradas, com as discussões em sala de aula a este respeito, as alunas conseguiram repensar sua atuação e a concepção que possui de seu cargo na instituição, como foi identificado nas avaliações, afastando-se desta concepção histórica assistencialista que opera até hoje nos espaços públicos de educação infantil.

Referências

Alves, A. P. (2013) *Os dilemas e os desafios da relação entre o cuidar e o educar na educação infantil*. Goiânia, Goiás. Trabalho de Conclusão de Curso.

Brasil. (1988). Artigo 227 da Constituição Federal de 1988. Disponível em http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988. Acesso em 30 de novembro de 2014.

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SE. v.1.

Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

Goiânia. (2004). Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. *Saberes sobre a Infância: A construção de uma Política de Educação Infantil*.

Goiânia. (2012). Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia. "Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia".*

Kohl, M. O. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione.

Merisse, A. (1997). Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. Em Merisse, A. et al. *Lugares da Infância*. (pp. 50 -72). São Paulo: Arte e Ciência.

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

AS NOVAS PERSPECTIVAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Juliana Oliveira de Moura - UNI-Facef
Jessica Roberta Silva dos Santos - UNI-Facef
Mariana Martines Inocêncio - UNI-Facef
Daniela de Figueiredo Ribeiro - UNI-Facef

RESUMO
A inserção do psicólogo dentro do contexto escolar se faz cada vez mais presente e necessária, todavia a atuação do profissional tem sido repensada deslocando-se de um eixo clínico tradicional para um eixo institucional. Nessa perspectiva utiliza-se do potencial oriundo do grupo para o enriquecimento da realidade das crianças e do contato frente a frente com as famílias, mantendo um dialogo aberto e transformador com os agentes escolares. O presente artigo elucida a vivencia de um grupo de alunas-estagiárias do quarto ano de psicologia em Psicologia Escolar. O trabalho foi realizado em uma escola pública municipal, tendo havido contato e reuniões com a equipe técnico-administrativa e professores, em seguida foram feitas visitas domiciliares e por fim realizou-se uma intervenção grupal psicodramática com crianças entre 6 a 10 anos, visando a integração entre escola e família, prevenção e promoção de saúde, além de levantar as potencialidades da criança, informando a família e a escola sobre os resultados obtidos, a fim de que o olhar sobre estas crianças pudesse ser descristalizado. Como resultados, observa-se o desenvolvimento sócio afetivo dos integrantes do grupo, e a sensibilização da escola e da família no sentido de encontrarem ações mais efetivas de acolhimento e promoção de desenvolvimento das crianças.
Palavras-Chave: psicologia escolar, psicodrama, escola publica, desenvolvimento humano e social.

Introdução

Este trabalho surgiu de uma intervenção realizada por alunas do sétimo semestre de Psicologia, do Centro Universitário de Franca- Uni-FACEF, em uma escola pública da periferia da cidade de Franca- SP.

Teve-se como objetivo principal a partir da abordagem psicodramática a criação de grupos socioeducativos dentro da própria instituição, com crianças entre 6 a 10 anos, visando à integração entre escola e família, prevenção e promoção de saúde, uma vez que a escola desempenha um papel fundamental na promoção da saúde mental do indivíduo, no grande desenvolvimento de capacidades cognitivas e vai incidir, claramente, na compreensão que as crianças têm do mundo social e suas particularidades.

As intervenções foram feitas no segundo semestre de 2014, entre os meses de

agosto a novembro. Os grupos socioeducativo com as crianças tinham a duração de aproximadamente uma hora e meia, e eram realizados semanalmente. Além disso, eram realizados conversas com a diretora da escola e os professores de cada criança, e ao final de cada grupo acompanhava-se uma criança até sua casa para que pudesse ter um contato ainda maior com esta, e manter se próximos a família, com o intuito de se ter uma trabalho conjunto, entre as estagiarias de psicologia, escola e família.

Buscou-se através do método psicodramatista trabalhar com as crianças a espontaneidade, autenticidade, criatividade, os vínculos, conflitos, medos dentre outros fatores que foram aparecendo durante este percurso. O presente estudo busca, portanto, apresentar e refletir sobre as funções desenvolvidas pelas estagiarias de psicologia no contexto escolar, da educação infantil.

Referencial teórico

A psicologia como área do conhecimento humano tenta estabelecer a mediação entre o desenvolvimento histórico social da humanidade e da vida particular dos indivíduos. Diante do processo de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura e sociedade instrumentos psicológicos não internalizados, que através da subjetividade ajudam na produção do movimento de individuação. A psicologia como ciência propõe explicar como a partir do mundo objetivo se constrói o mundo subjetivo do individuo, em que os processos de subjetivação/objetivação do mundo social pelos sujeitos é o seu objeto de estudo.

A saber, Psicólogo, pode desenvolver sua atuação em múltiplos campos, dentre eles encontra-se os ambientes clínicos, organizacionais, hospitalares, psicopedagógicos, entre outros, porém neste artigo focaremos no trabalho do Psicólogo na instituição escolar, que vem ao longo dos anos chamando a atenção para a crescente demanda da necessidade do profissional neste ambiente, por causa da alta vulnerabilidade social, conflitos internos e externos e a violência que encontra as escolas publicas.

Para Conselho Federal de Psicologia (2013), as discussões referentes às políticas publicas em educação são recentes, principalmente com relação à participação dos psicólogos, visto que as modificações criticas só começaram a ocorrer, dentro do âmbito da psicologia escolar e educacional, a partir dos anos 1980, com um querer de retorno democrático. A constituição de 1988 identificada como “Constituição Cidadã” é um

dos instrumentos importantes que abre caminho para a institucionalização dos espaços democráticos, a recuperação dos direitos civis e sociais e centra-se em dois princípios básicos: a descentralização do poder do Estado e a participação social ampla da sociedade civil nas decisões políticas.

A partir dessas mudanças, ocorridas em meados dos anos 1980, houve uma significação da pesquisa escolar, que foi atravessada por um conjunto de reformas educacionais, fruto de políticas publicas no campo da educação escolar.

Assim, a sua principal intervenção esta voltada para o ato de perceber o quanto a escola pode cumprir com seu papel social. Nesta visão o psicólogo não um divulgador de teorias e conhecimento, muito menos um "revolvedor" de problemas, uma vez que é um profissional que ajuda a escola a quebrar as barreiras impostas entres os sujeitos e o conhecimento, formando jovens responsáveis, cidadão que favoreça os processos de humanização e o pensamento critica.

Na atualidade observou-se que a escola publica nacional, configura-se como um espaço hierárquico, que esta pautado não na compreensão social, mas ditado pelas ações capitalistas. A conjectura da ideologia da globalização, sustentada nas ordens econômicas mundial, esta disseminando as praticas pedagógicas, fazendo com que estas se tornem ferramentas no processo de subjetivação, voltada para a lógica do acumulo de capital e desigualdades cada vez mais visíveis no sistema de classe.

A escola vem se tornando também um espaço de comercialização do saber, ao invés de um espaço de trocas, partilhas, pois prioriza as avaliações, otimizando o conteúdo pedagógico, deixando muitas vezes de se atentar para os alunos e professoras.

> A escola, hoje, como um sistema aberto, se constitui em um mercado de serviços, projetos e produtos para seus usuários. Na escola "mercado" se multiplicam as práticas de avaliação dos produtos para o controle de qualidade e otimização dos processos, incluindo as avaliações diagnósticas, consideradas práticas de "segurança" que identificam os indivíduos e definem as ações do momento seguinte. Frente a todas as incertezas produtoras de medos, indecisão e agitação, a medicalização tem sido um procedimento generalizado funcionando como mantenedor da ordem (Cfp, 2013, p 40).

Neste cenário mercadológico, ao não atende a estes critérios exigidos pela escola, os alunos passam a ser identificados, classificados e estigmatizados como alunos problemas. Estes experimenta um papel de culpabilização, sendo responsabilizado por seu fracasso escolar. Para Guatarri (2005) esta culpa consiste em propor ao sujeito uma

imagem de referencial, no qual a sociedade deve-se enquadrar. Assim, quando nos deparamos com estes modelos e valores, e não fazemos partes deles, os interiorizamos, fazendo-nos sentir num buraco. No ambiente escolar, vemos esta culpabilização aparecer na forma da baixa autoestima, nos medos, nas questões emocionais entre outros fatores que a representa.

Outro fator a ser ressaltado, se faz presente quando o psicólogo vai para a instituição este acaba por intensificar através de sua presença e dos olhares dos educadores expectativas e visões, de que o profissional pode resolver todos os dilemas enfrentados no ambiente escolar, uma vez que a própria instituição em vários momentos toma o psicólogo como aquele capaz de classificar e identificar os problemas encontrados nos alunos, classificando-os e separando-os.

A Psicologia Escolar e Educacional diante deste cenário deve almejar um projeto educacional que vise coletivizar as praticas de formação e de qualidade de todos, que lute pela valorização do trabalho do professor e construa relações escolares democráticas, enfrentando os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes, além de lutar por políticas publicas que ajudem no desenvolvimento de todos, no trabalho, na superação dos processos e exclusão da estigmatizarão social (Cfp, 2013).

Nesta perspectiva o psicólogo deve estar atento para não cair em armadilhas, olhando para os sujeitos de forma estigmatizada, que leve em conta o aluno isolado, deixando de lado o contexto, a história de vida, os relacionamentos, dentre outros critérios importante que ajudam na formação da personalidade.

Diante da queixa escolar do aluno o psicólogo é situado como mediador do processo de elaboração das condições necessárias para a sua superação da queixa (Tanamachi; Meira, 2003).

O psicólogo neste processo busca a descrição da analise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação do estudante, ele deve oferecer projetos, intervenções, que rompa com o cristalizado, levando ao alivio de tensões daqueles que “vão ficando para trás”, fazendo uma mediação necessária que leve em conta a superação das histórias de fracasso escolar.

Esta avaliação e intervenção não deve estar pautada em métodos que busquem encontrar nos sujeitos explicações para a queixa. Mas, sim investigar as concepções,

hipóteses sobre a mesma, para assim poder supera-la.

Para isso, o Conselho Regional de Psicologia (CRP) juntamente com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), surgem buscando formular referencias técnicas para atuação do Psicólogo na atuação básica, que constituiu em princípios éticos e norteadores. Estes parâmetros tenta trabalhar a participação critica e reflexiva do Psicólogo no campo da Educação, tanto particular, quanto publica e especial (Verona, 2013, p.13).

Para Tanamachi e Meira (2003), o que define o psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas os eu compromisso teórico e pratico com as questões da escola.

> O melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assuma seu compromisso teórico e prático com as questões escolar, já que independe do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve seu interior que emergem as grandes questões para as quais deve buscar tanto os recursos explicativos, quanto os recursos metodológicos que possam orientar sua ação. (Meira, 2003, p.36).

O profissional deve pautar no compromisso de lutar por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos e cidadania da criança, adolescentes e profissionais da Educação. Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar. A ruptura permite contribuir para o bem estar das crianças, como para aprendizagem, superação de obstáculos, que barram o desenvolvimento de potencial e a promoção do autoconhecimento.

Referente a ruptura epistemológica, esta busca uma nova forma de construir conhecimento “a partir das minorias populares” e o resgate do lugar do sujeito na prática pedagógica. Nesta concepção, o foco do encaminhamento anteriormente depositando na criança se desloca para a rede de relações produzida no âmbito escolar: enfatiza-se a consideração de diversos fatores implicados na produção da queixa escolar, criticando se, assim, a culpabilização da criança pelo fracasso escolar e o modelo diagnóstico.

São necessário que haja a construção de uma práxis psicológica, atividades que sejam transformadoras da realidade, permitindo conhecer não somente a sua essência, mas aquilo que não é, uma pratica que se construa a partir da comunidade, da

compreensão das redes de relações que constitua a escola e se materializa numa história local, contextualizada e materializada por praticas individuais, pedagógicas, políticas e relacionais.

Um dos grandes desafios da formação de psicólogos, na atualidade, consiste, portanto, em implementar discussões e elementos que constituem o que se chama de uma atuação crítica em Psicologia Escolar. Ao compreender as raízes sócio-historicas 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.

Chama atenção o novo dialogo que a partir dessas reelaborações vem se instaurando, com o objetivo de legitimar uma política de reconhecimento mutuo entre os profissionais, numa construção coletiva de uma plataforma profissional, tão ética quanto política entre todos os envolvidos.

Esta atuação se divide em quatro eixos, sendo a primeiro a dimensão ética, política da atuação do psicólogo na educação básica, seguindo o eixo dois, que visa a psicologia e a escola, o três que mostra a possibilidade de atuação do psicólogo na educação básica e por fim o eixo quatro que exemplifica os desafios e praticas do psicólogo. Os eixos encontram-se interligados um no outro, contendo fatores importantes tanto em relação ao psicólogo, quanto as relacionadas à escola.

O primeiro eixo, correspondente a Dimensão Ética, trabalhando a atuação do psicólogo na educação básica, relevando a presença do profissional nos espaços educacionais e o papel de facilitador de emergência de diversas naturezas, na educação tanto escolar como da comunidade. As propostas deste eixo são de trazer uma reflexão critica sobre o contexto geral da Educação e o projeto ético-politico da Psicologia, que analisa a construção das referencias como propostas orientadoras do exercício profissional na Educação Básica.

Para que as propostas de reflexão trazidas se efetivem é necessário observar os elementos presentes em seu cotidiano, compreender a escola em seus vários eixos, no favorecimento das experiências de conhecimento, entendendo a educação no contexto de políticas econômicas, políticas publicas e sociais, que lhe dão suporte, com um cuidado especial para que as terminologias não sejam incorporadas ao cotidiano de trabalho profissionais, em diferentes campos, sem serem bem compreendidas,

analisadas e debatidas (Cfp, 2013).

O segundo eixo das referencias técnicas de atuação do psicólogo na educação escolar foca na relação entre psicologia e a escola. A atuação do psicólogo, então deve visar à formação e da melhora de condições de trabalho, isso diz respeito ao acolhimento das imprevisibilidades; além de realizar tentativas de colocar em analise coletiva o que é produzido no cotidiano de sala de aula, escola, favorecendo a experimentação de outro tempo, menos cronológico e acelerado, em detrimento de um tempo mais inventivo, para dar conta do desconhecido, do que suscita problemas porque foge das expectativas e moldes da ordem vigente (Cfp, 2013).

A possibilidade atuação do psicólogo na educação básica se caracteriza como o terceiro eixo das referencias técnicas e visa identificar e discorrer como e onde, pode-se dar a atuação do profissional de psicologia e de que maneiras, mais frutíferas, que essa pode ocorrer.

Dentro do quarto eixo, destacam-se alguns desafios para a pratica do psicólogo dentro da educação ressaltando que os profissionais da área Escolar e Educacional, embora tenham cada vez mais avançado no conhecimento dos processos de escolarização, assim como das problemáticas históricas e contemporâneas da educação, ainda têm muitos desafios nesse âmbito de atuação.

Neste último eixo a Psicologia Escolar critica e contextualizada, de buscar formas de intervenção coletivas e integradas, com gestão e execução das políticas publicas para promoção e garantia dos direitos da criança, jovens na direção a educação (CFP, 2013).

De forma geral a finalidade da atuação do psicólogo na educação deve pauta-se no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garante os direitos de cidadania a crianças, jovens e profissionais da educação (Cfp, 2013).

É necessário identificar e compreender as praticas cotidianas que constroem a rotina escolar, considerar a escola como um lugar privilegiado de convivência e inserção social, se ater a complexidade social, pedagógica e institucional em que são produzidas as problemáticas, valorizar os professores como agentes principais no processo educacional, dar ênfase na produção inventiva dos estudantes e professores, ter participação nas analises construção das estratégias que são utilizadas nas escolas.

O profissional deve estar atento à criação de estratégias que favoreçam a coletivização das práticas cotidianas; são muitas as estratégias possíveis que se configurarão de acordo com a realidade institucional, dentre elas: realização de grupo com professores, pais e estudantes; análise dos documentos e dos registros escolares; articulação com outras instituições que constituem a rede de cuidados da comunidade. Tais ações provocam a necessidade de vencer desafios que permeiam a realidade escolar e a intervenção do psicólogo.

Ainda não há previsão de participação e inserção do psicólogo no cenário escolar, não podemos esperar que o poder público constituísse uma clara política de inclusão deste profissional no âmbito educacional quando a própria categoria precisa ainda explicitar as diretrizes de uma política que responda aos anseios de uma Psicologia que contribua para as finalidades da Educação.

Objetivos

Com o intuito de uma atuação diferenciada e condizente com as DLB para a atuação do psicólogo no contexto escolar, não tão acorrentado a contexto clínico, a experiência de estagio teve como objetivo a partir da abordagem psicodramática criação de grupos sócio-educativos dentro da própria instituição, com crianças entre 6 a 10 anos, visando a integração entre escola e família, prevenção e promoção de saúde, uma vez que a escola desempenha um papel fundamental na promoção da saúde mental do indivíduo, no grande desenvolvimento de capacidades cognitivas e vai incidir, claramente, na compreensão que as crianças têm do mundo social e suas particularidades

Metodologia

A realização do estágio foi baseada na teoria psicodramática, criada por Jacob Levy Moreno (1889-1974). De acordo com Osorio (2007), desde seus primórdios, a técnica psicodramática estabeleceu um setting basicamente grupal, com a presença do terapeuta (diretor da cena), seus egos auxiliares e por seus pacientes. Tal teoria se baseia principalmente em conceitos relacionais, onde o individuo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais, pois este nasce em uma sociedade e para sobreviver e se desenvolver é preciso da relação com outras pessoas, como sua família,

escola, amigos etc.

> O método psicodramático consiste no emprego da representação dramática como veiculo de expressão dos conflitos, unindo a ação à palavra. A sessão psicodramática desenvolve-se ao longo de três momentos sucessíveis: o aquecimento em que se busca criar o "clima" propício para a cena dramática, geralmente pelo estímulo à substituição de formas verbais de comunicação dos sentimentos pelas expressões corporais ou verbais; a representação propriamente dita que ocorre com o auxilio de técnicas, [...] o compartilhamento em que o grupo discorre sobre vivências experimentadas durante a representação dramática, tanto do ponto de vista de quem a protagonizou quanto dos espectadores, eventualmente chamados pelo coordenador a intervir na função de egos auxiliares. (Osorio, 2007, p. 23).

Os jogos, como metodologia psicodramática, foram realizados nos grupos durante o estágio. Eles foram utilizados no aquecimento inespecífico como o primeiro momento do trabalho psicodramático. Estes se referem a "técnicas que permitem a expressão do mundo interno do individuo e que estas sejam realizadas por meio da representação de um papel ou pela produção mental de uma fantasia ou, ainda, por uma determinada atividade corporal" (Monteiro, 1994, p. 20).

> O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana. (Monteiro, 1994, p. 17).

Na teoria psicodramática, a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade segundo Gonçalves, Wolf e Almeida (1988) são os pontos centrais abordados por Moreno. Estes permitem ao individuo uma resposta "adequada" (adequação do homem a si mesmo e não aos outros) aos desafios do seu meio. A espontaneidade amplia o estado de consciência dos indivíduos, levando-os a um estado de co-consciente grupal, que só é possível a partir de relações télicas.

Sabe-se que no processo grupal "a vinculação da espontaneidade à criatividade, é a mais elevada forma de inteligência de que temos conhecimento, assim como o reconhecimento de que ambas são as forças primarias do comportamento humano". (Moreno, 1974, p. 37).

O psicodrama como método psicoterapêutico e socioeducativo busca a expressão do individuo e, num ambiente natural proporciona ao sujeito a liberdade e a criatividade, atingindo assim a verdadeira espontaneidade "no aqui agora".

> Com o psicodrama a alma será lançada na busca do sonho, projetada no tempo e no espaço, para frente, onde a meta se encontra; a fantasia é o alvo a ser atingido, pois é o primeiro passo para a realização do desejo: tratar os pequenos grupos sociais e, a partir daí, toda a humanidade, sociatria. A ética psicodramática se chama revolução criadora. (Almeida, 1991, p. 73).

Os encontros com as crianças da escola Olívia Corrêa Costa se basearam na linha psicodramática como descrito acima. O tempo de duração dos grupos era aproximadamente de uma hora e meia. Sempre iniciávamos com uma roda, onde abordávamos questões do cotidiano das crianças, sentimentos etc. O segundo momento trabalhávamos com eles o lúdico, através de brincadeiras e jogos. No terceiro momento entrava o aquecimento inespecífico, com contos de histórias, roda de conversa, jogos e brincadeiras. Logo após iniciávamos a dramatização com teatros, colagens, desenhos coletivos e individuais. E sempre finalizávamos o grupo em roda com o compartilhar do momento vivido e os sentimentos que surgiram.

No inicio e/ou no final de cada grupo era realizado ainda conversas com os professores e visitas as famílias das crianças, com o intuito de se fazer um trabalho conjunto entre estagiarias da psicologia, escola e família.

Análise e discussão dos dados

Participantes

NOME	IDADE	SÉRIE
Ac.	10	4
Br.	9	3
Er.	9	3
Ka.	8	2
Ke.	9	3
La.	10	3
Lo.	11	5
Ni.	8	3
Ny.	9	4
Ra.	6	2

Queixas inicias a serem problematizadas

Nesse tópico será apresentado no Quadro 2 as queixas da escola e dos familiares sobre cada criança. Pode-se perceber que nem sempre a demanda que se ouve da escola

é a mesma da família. Desta forma, é importante que se avalie a criança nos dois contextos para melhor compreensão da mesma.

Quadro2 – Queixas referentes aos participantes relatadas pelos familiares

Aluno	Queixa Escola	Queixa Família
Ac.	A aluna apresenta serias dificuldades em relação à aprendizagem, não retém na memória os conteúdos trabalhados, se distrai com facilidade e demostra carência afetiva.	A família fala que a criança chora muito quando não da conta de fazer a lição. Ac. é obediente somente perto da avó, sendo agressiva, ao bater nos irmãos, além de gritar muito.
Br.	Timidez.	Muito tímida, e isso esta interferindo no seu aprendizado.
Er.	O aluno se distrai com facilidade, apresenta dificuldades em relação à linguagem oral, pois troca fonemas, é repetente, tem dificuldades para manter o contato visual, em situações de conflito se coloca com expectador. OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA: Er. é uma criança repetente que tem dificuldade com a escrita, é ansioso, gosta de terminar a lição primeiro, quando não consegue realizar uma atividades faz de tudo para tentar desconcentrar a sala, com brincadeiras que chamam atenção. Er já chegou a pegar objetos dos colegas de sala, fato que a professora presenciou. Chama atenção a atitude de e que é encrenqueiro, sendo que ao fazer algo errado nega.	A mãe relata que a criança esta passando por um momento de dificuldade, referente a leitura e escrita. É uma criança desobediente, que gosta de ficar na rua.
Ka.	Não realiza os deveres de casa, pouco cuidado com seus materiais e pertences, seus pensamentos na maioria das vezes são fantasiosos. Família pouco participativa na vida escolar do filho. OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA- a criança tem auto estima baixa, inferioridade, por isso mente dizendo ser e ter coisas que não fazem parte da sua vida. Ka perde direto os materiais escolares, sempre chega na aula sem lápis e borracha, tendo de pedir aos colegas emprestados, seu caderno chega sem fazer as atividades de casa.	Apesar de muito carinhoso e cuidadoso com os outros, não tem compromisso com suas tarefas de casa e da escola. Muito curioso
Ke.	O aluno apresenta dificuldades em relação ao comportamento, isto é, seu comportamento oscila, como por exemplo, mostra-se calmo e de repente fica extremamente nervoso, fala palavras de baixo calão e se irrita se alguém que tenta conversar com ele neste momento. OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA- a professora se refere a Ke como uma criança muito carinhosa, tendo uma boa relação com o grupo e colegas, ele sempre esta beijando e abraçando a professora na aula. Ela relata de no primeiro dia de aula em que a criança chegou na escola com uma concha de praia que deu de presente para professor de boas vindas.	A mãe fala que o filho, fica muito tempo na rua, que a algum tempo começou com uma mania de perseguição, causando confusão com as crianças na rua. Ela refere-se ao Ke como um menino carinhoso, amoroso, cuidador com o irmão. Quando é contrariado se mostra agressivo, a mãe fala ainda que tem medo da criança ser igual o pai.
La.	A aluna é participativa, porém demonstra muita ansiedade.	A mãe de La fala que a criança é tímida, insegura, que não tem muitas amizades, que sofre bulling por ser gordinha, e que briga muito com a irmã.

Lo.	Desatenta, tem dificuldades de reter o conhecimento aprendido, se distrai com facilidade e é repetente. OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA- a professora fala que Lo tem uma grande dificuldade de assimilar conteúdo, ela é uma criança repetente, e novamente não tem condições de passar para o próximo ano, ela não aprendeu quase nada este ano, a criança sempre aparenta as mesmas dificuldades. Ela foi encaminhada para fonodiologa, no qual deu-se inicio a um tratamento e a professora acha que não deu continuidade. A fonodiologa observou que realmente ela não consegue assimilar o conteúdo por muito tempo e que existe uma dificuldade em sua fala, fato que a leva a escrever errado. Sua escrita é toda incoerente, sem pontuação, nexo, coerência, não da para entender as produções de texto. Lo vem passando por um momento de baixa autoestima e o fato de ter repetido o ano mexeu muito com seu emocional, ao ponto de qualquer acontecimento começar a chorar. A menina já falou a professora que a mãe a chamou de burra diante de uma atividade não realizada.	Tem dificuldades de aprendizado é infantilizada para idade, a mãe a define como "muleca"
Ni.	O aluno se desliga da realidade com frequência, envolvido em seus pensamentos, que quando são expressos mostram que esta totalmente no mundo da imaginação. Constantemente interrompe o que esta sendo proposto ou faz comentários sem relação com o assunto, que esta sendo trabalhado e não se interage com os colegas. OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA: A criança gosta de ficar só, tem dificuldades de se relacionar com as crianças da sala, no começo do ano a criança sentava-se em sua carteira, no qual tinha a necessidade de não ficar nenhuma criança ao seu lado. A professora fala que no começo do ano ele não tinha muita dimensão de espaço, chegando a fazer as letras na linha toda. Sua linguagem é avançada para a idade, a professora o vê como uma criança muito inteligente. Ni tem dificuldades de receber ordens, quando é dada uma ordem a criança questiona. Ele senta-se na cadeira e anda de forma estranha, é ansioso e falante.	Definido pelo pai como "antissocial", não gosta de conversar, não interage com outras pessoas.
Ny.	Dificuldades em relação a linguagem oral, pois apresenta troca de fonemas. PROFESSORA- Ny tem uma boa relação com os colegas de sala mesmo quando estes riem da sua dificuldade na fala, ele não é muito participativo, mas é um bom aluno, a professora fala que ele sempre esta com as atividades em dia.	Tem medo do escuro, não dorme sozinho, quando acorda no meio da noite vai para a cama da irmã menor.

Ra.	Tímido, se interage pouco com os colegas. Em situações que envolve diálogo expressa sua opiniões de forma bem tímida com poucos argumentos e realiza as atividades com lentidão. OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA- a professora se refere a Ra como uma criança muito inteligente, a algum tempo ele deixou de fazer as lições propostas, sendo que quando começa não termina. A professora o vê muito desmotivado na escola, quando tem lição de casa para fazer ele sempre arruma uma desculpa e não faz, na sala ele é sempre quieto, não conversa, tem dificuldades de realizar atividades pessoalmente. Ainda na sala de aula diante de uma atividade sempre se diz cansado, sempre copia as coisas lentamente, contudo não demonstra sinais de sono ou de canseira. Outra questão relatada pela educadora esta na dificuldade do aluno se concentrar nas aulas, se dispersando facilmente, contudo ele se mostra sempre reservado não trazendo questões familiares. Referente as atividades em grupo Ra mostra uma grande facilidade em desenvolve-las. A criança tem ainda dificuldades na escrita, principalmente referente a produção de texto. A professora fala que a mãe é uma pessoa presente na escola, que o auxilia, que não falta as reuniões, ela é uma mãe que sabe cobrar no momento certo.	Não gosta de ir a escola, não interage com os colegas, porém em casa consegue interagir normalmente.

Observações Após o Desenvolvimento do Grupo

Ac: Percebemos no grupo que AC. é uma criança participativa, ela gosta de chamar atenção quando tem outras crianças falando, a ponto de começar a falar juntamente com os outros, no ato de interromper a fala alheia. AC. é carinhosa, amigável e comunicativa, ao longo dos dias percebemos que a criança geralmente assumiu papeis bons. Ao longo do grupo a criança vem desenvolvendo a habilidade de escutar o outro, além da interação com o grupo em nenhum momento ela mostrou agressividade.

Br: Uma criança com bastante dificuldade em expressar suas emoções e falar em rodas de conversas, porém quando sentamos ao seu lado, discretamente consegue se colocar mais. Com o passar dos encontros passou a se colocar um pouco mais.

Er: Observamos no grupo que Er. se sai muito bem em atividades que exigem habilidade corporal. Ele é uma criança que busca chamar atenção em alguns momentos do grupo, por exemplo, como falar em momentos inadequados, ou mesmo o ato de ficar mudando de lugar na roda. Er. chegou a disputar a liderança com Ni., com brincadeiras agressivas, que envolviam movimentos físicos bruscos. Quando contrariado ele diz “não quero falar”. A criança a principio no grupo assumiu um papel na dramatização de mal, mais tarde ele conseguiu experimentar um papel do bem. Devemos pontuar que no

grupo ele não mostrou dificuldade no contato visual, mas sim em receber algumas ordens.

Ka: Uma criança que sempre foi participativa, conta com facilidade o que ocorre com a família, embora em momentos perceptivelmente maximiza alguns acontecimentos para compará-los aos dos colegas, trazendo a tona pensamentos fantasiosos. Nas atividades grupais a principio demonstrava um comportamento egocêntrico, sempre querendo ser o primeiro ou nunca compartilhando objetos, além de querer invariavelmente algo que já estava sendo usado por outro aluno. Com o decorrer dos encontros, este comportamento veio diminuindo e o aluno se mostrou mais confortável em dividir.

Ke: Vimos no grupo que Ke é uma criança carinhosa. Na dramatização ele geralmente assume o mesmo papel, tendo dificuldade de entrar num papel de mal. Quando desapontado Ke fica emburrado, em outros momentos reclama sobre os colegas, no qual falando de forma agressiva. Chama atenção no grupo o fato do Ke sempre ser o primeiro a ajudar a organizar o ambiente, jogando a sujeira no lixo e colocando as coisas no lugar. Em algumas brincadeiras observamos uma liderança vinda da criança, ele é muito rápido em brincadeiras que exigem habilidade e movimento corporal.

La: É uma criança muito criativa, ela se destaca quando criamos histórias para entrar na dramatização, La usa de papeis diversificados, tendo facilidade tanto para assumir um papel de bom quanto de mal. La é também comunicativa, devemos pontuar que não apareceu no grupo questões referente a baixa auto-estima, insegurança, ou mesmo relatos de bulling.

Lo: Se mostra uma criança participativa e comunicativa embora muitas vezes sensível, chora com facilidade e se exclui do grupo se algo que não é do seu agrado acontece. Tem facilidade em se expressar e falar sobre coisas que não lhe agrada, tanto no âmbito do grupo, quanto em acontecimentos familiares. A aluna em grupo não demonstra as dificuldades que são ressaltadas em sala de aula, como a desatenção. É criativa e participa com facilidade os acontecimentos.

Ni: Criança autentica e participativa, tem dificuldades em esperar a vez, e de se relacionar com os colegas e com o pai. Não gosta de ter contatos físicos com outras pessoas. Apresenta comportamentos primitivos, como a forma de andar.

Ny: A principio no grupo sempre queria muita atenção e se isolava para que as estagiarias fossem lá e o trouxessem novamente no momento grupal. Contudo, esse

comportamento no decorrer dos encontros foi diminuindo. Mostrava-se sempre muito participativo e com uma inteligência corporal bem desenvolvida, ou seja, nos momentos que envolviam brincadeiras de correr, ou agitadas sempre se destacava. O aluno demonstrou também inicialmente, um conflito por liderança no grupo com outro aluno. De forma geral é muito participativo e falante, mas mantém uma visão estereotipada em suas produções, como homens fortes com mulheres bonitas do lado. Ao contrario da queixa de medo trazida pela família, o aluno demonstra no grupo uma postura de liderança sempre corajosa.

Ra: Criança bastante tímida, com dificuldades em expressar sentimentos fora das dramatizações, e com grande tendência a demonstrar raiva e sentimento de poder. Com os encontros passou a se colocar um pouco mais, em diferentes momentos.

Conclusão

Devemos considerar que a experiência deste estágio foi de grande importância para colocarmos em pratica o papel do psicólogo escolar, no bairro conseguimos fazer visitas às casas das crianças, conversar com as professoras e participar de algumas aulas, isto foi importante no primeiro momento para conseguirmos fazer o levantamento e problematização das queixas.

Nas vivencias elaboradas nos grupos conseguimos usar psicodrama, como instrumento trabalhando a espontaneidade, autenticidade, criatividade, os vínculos, conflitos, medos dentre outros fatores que aparecem neste percurso. O estagio aconteceu em um semestre, no qual nos reuníamos todas as sextas-feiras, sendo encontros intensos, que eram elaborados anteriormente nas supervisões.

Observa-se que as estagiárias juntamente com a escola, conseguiram a confiança dos pais das crianças, o que possibilitou uma parceria do Uni-FACEF com a escola. A partir daqui poderemos dar continuidade nos próximos anos, o que facilitará para os próximos estagiários uma maior aproximação com a realidade da comunidade atendida.

Dentro da perspectiva de atuação do Psicólogo na Educação Básica onde o objetivo do psicólogo houve não somente um encontro entre alunos, escola, comunidade e estagiarias, mas sim um encontrar de sentido envolto na realidade vivida tanto por criança tanto por escola.

Em síntese, devemos considerar que as crianças devem continuar o grupo, para

que possam desenvolver ainda mais suas potencialidades e desenvolvimento.

Para finalizar um dos princípios para atuação dos psicólogos na educação baixa são:

- Romper com a patologização, medicalização e judicialização 68 das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão.
- Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial.

Com relação ao primeiro, os encontros fogem totalmente dessas perspectivas individual e do modelo clinico, promovendo produção da subjetividade em conjunto, por meio de grupos, possibilitando meio de cura e potencialização através dos encontros, das atividades, e dos conflitos vivenciados por meio da relação grupal.

Com relação ao segundo, o objetivo do grupo é justamente esse de romper com a patologização, medicalização, e sim promover a inclusão dessas crianças, e fazê-las descobrir potencialidades, cada vez menos promover o estigma e o olhar que discrimina. Fugindo dessa ótica diagnostica capitalista que só amplia a docilização e o adoecer dos indivíduos, e promove cada vez mais doença e menos bem-estar e saúde.

Agradecemos a docente envolvida a nos supervisionar nesse enriquecedor, mas tão grande desafio de adentrar a uma realidade e, além disso, compartilhar dela, ao Centro Universitário Uni-facef por poder nos propiciar tal aventura lúdica e acadêmica, a escola Olivia Correa Costa, que em sua diretriz manteve-se sempre aberta a novas realizações, ideias e intervenções, focando-se sempre no bem estar e desenvolvimento dos alunos, a todas as famílias envolvidas por nos permitir abrir as portas não somente de suas casas, mas também de suas vidas e dos nossos corações para um cuidado não tão somente com seus filhos, mas invariavelmente com todos os familiares.

Finaliza-se o realizar do psicólogo voltado para essa perspectiva humana, menos mecanicista e holística, tende-se cada vez mais necessário e esse estagio mostrou o quão enriquecedor tal ação é na vida de todos, fazendo das palavras de Cora Colina vivenciar: “O saber a gente aprende com os mestres e os livros. A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.”

Referências

Almeida, W. C. *Moreno*: *Encontro existencial com as psicoterapias.* São Paulo: Àgora, 1991.

CFP, et al. *Referencias Técnicas para a atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*. Brasília, 2013.

Gonçalves, C. S; Wolff, J. R; Almeida, W. C. *Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J.L. Moreno*. São Paulo: Àgora, 1988.

Monteiro, R. F. *O lúdico nos grupos*: Terapêuticos, Pedagógicos e Organizacionais. São Paulo: Ágora, 2012.

Moreno, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda.

Osorio, L. C. *Grupoterapias: Abordagens atuais.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

Tanamachi, E. R; Meira, M. E. M. *A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação*. IN: MEIRA, M. E. M; ANTUNES, A. M. Psicologia escolar: práticas crítica. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

OLHARES AMPLIADOS: UTILIZANDO FOTOGRAFIAS, DESENHOS E HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO

Juliana Soares de Jesus – PUC-Campinas
Vera Lucia Trevisan de Souza – PUC-Campinas[56]

RESUMO

Os resultados de pesquisas e estudos revelam um quadro de desvalorização da educação escolar, por um lado e, concomitante, pelo outro, apontam o desinteresse e outros comportamentos dos estudantes (como indisciplina, agressividade, etc.) pelas atividades escolares, resultando em indicativos de empecilhos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. ao que parece, a escola vem sendo significada pelos estudantes como espaço que oferece atividades que não despertam sua atenção e interesse. este estudo toma por base essa hipótese, estabelecendo como objetivo investigar o desenvolvimento da atenção voluntária em alunos de sala de recuperação do ensino fundamental ii. para tal, desenvolvemos uma pesquisa-intervenção junto a cerca de 30 alunos de uma escola municipal do interior de são paulo, utilizando-se como aporte teórico-metodológico a psicologia histórico-cultural. foram realizados encontros semanais em que utilizamos apreciação e produção de fotografias bem como contação e escrita de histórias pelos alunos. resultados parciais revelam que as crianças tendem a prestar atenção em situações que despertam sua curiosidade, que as desafiam, que são orientadas por um mediador, que são inicialmente planejadas mentalmente pelos alunos e se utilizam da memória e da experiência do outro. nessas situações, compreendemos que os motivos que regulam a atenção à realização das atividades propostas envolvem a reconfiguração de sentidos da escrita e leitura, novos modos de percepção através do olhar e a formação de novos nexos através da imaginação, memória e linguagem possibilitados pela mediação realizada pelos desenhos, histórias e fotografias. essa pesquisa de mestrado foi realizada com o financiamento do cnpq.

Palavras chave: desenvolvimento da atenção; sala de recuperação; psicologia histórico-cultural; psicologia da arte.

Introdução

A presente pesquisa vincula-se aos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa "Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED", do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, e insere-se na linha de pesquisa, Prevenção e Intervenção psicológica.

Assume como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, principalmente as postulações de Vigotski, sobre o indispensável papel do afetivo, da

[56] Agência financiadora: CNPq

fala e do pensamento na promoção do desenvolvimento humano. Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento em que discutimos e analisamos apreciação e produção de fotografias, histórias e desenhos como atividades que podem favorecer o desenvolvimento da autorregulação da atenção por crianças que frequentam classes de recuperação.

A atenção é uma função de importância psicológica ímpar, que opera em íntima unidade com a percepção, e estas mantêm uma relação recíproca na qual a atenção fortalece a acuidade perceptual e a percepção mobiliza o ato atencional. Cabe a atenção, como função primária, a eleição dos estímulos que são percebidos, direcionando o comportamento ao seu objetivo (Martins, 2011). Logo, voltar a atenção a algo implica perceber.

A percepção (em conjunto com a sensação) é um dos modos primários de refletir a realidade e é uma função vinculada a constituição da consciência na medida em que por ela se apreende o conjunto de propriedades dos objetos e fenômenos do mundo. Com ela, o sujeito percebe e apreende os indícios externos e internos, construindo uma síntese de significados às impressões sensoriais (Martins, 2011).

O desenvolvimento da percepção, dessa forma, ocorre pela apreensão do todo mediado pelas experiências sociais e não pela focalização em objetos isolados que, agrupados, resultam em um todo, ainda que inicialmente esse todo seja carente de detalhes. Contudo as distinções entre os elementos ocorrem devido à conquista da percepção desenvolvida (Vigotski, 2000).

Apontamos assim a interfuncionalidade da atenção e percepção, uma vez que depende das conexões estabelecidas entre elas o desenvolvimento psíquico do homem e nos questionamos: percebemos porque focalizamos nossa atenção nos elementos ou focalizamos a atenção porque percebemos os objetos?

A atenção voluntária, livre da submissão aos estímulos externos, reconstrói a percepção através da associação entre o instrumento (e seu uso) e a fala, transferindo a atenção em si a um novo plano. Essa profunda transformação psíquica, organizada mediante a função atencional verbalizada, abarca, agora, não apenas os estímulos captados sensorialmente, mas uma série provida da fala e da palavra, a qual adquire a capacidade de dirigir e coordenar as ações (Vigotski, 2000).

Segundo Vigotski (2000), essa estrutura da atenção voluntária e de toda qualquer atividade humana é sustentada e mobilizada por motivos, e, dessa forma, a realização da atividade ocorre quando e porque o sujeito foi afetado e reconfigurou seus sentidos. Estes motivos, possibilitados pela vivência, foram constituídos através da relação interfuncional entre a atenção e outras funções, e, no caso deste trabalho, um realce será dado à imaginação em face das estratégias utilizadas.

O desenvolvimento da atenção e da percepção é condição para que o sujeito reconheça e se aproprie do conhecimento formal na medida em que são elas que possibilitam a eleição, a significação, o domínio das informações relevantes e a rejeição daquelas que não ajudam a resolução de uma atividade. Esses dois processos são a porta de entrada do conhecimento, sendo sua chave a mediação promovida pela linguagem; são eles que sustentam e possibilitam ao sujeito o domínio de sua própria conduta na medida em que pela apreensão dos saberes escolares transformam o sujeito ao promover novas qualidades ao sistema psicológico.

Para Manguel (2001) a constituição do ser humano compreende não só palavras como também imagens. Para ele, as imagens congelam um instante, e ao mesmo tempo em que a imagem origina uma história, a história dá origem a uma imagem. Sontag (2004) afirma que existem em nossa volta muitas imagens que solicitam nossa atenção, e devido a insaciabilidade do olho alteram-se as condições de compreender o mundo na medida em que a cada novo código visual ampliam-se as ideias e constituem-se novos modos do "ver" e acessar a realidade.

Inicialmente, o surgimento da fotografia era relacionado a uma forma de capturar inúmeros temas, e com a industrialização da tecnologia essa prática tornou-se visível como uma democratização de experiências, democratização compreendida por ocorrer, por meio das imagens, uma tradução de eventos. Com o aumento do acesso a máquinas fotográficas assim como o estabelecimento da profissão, a fotografia, atualmente, tende a ser vista, na maioria das vezes, como um passatempo, sendo utilizada como um ritual social e instrumento de poder ao expor o que o sujeito possui/vive. A câmera, dessa forma, se torna um equipamento que torna real aquilo que a pessoa vivencia, e a foto atesta ou recusa a experiência (Sontag, 2004).

É necessário frisar que para a autora ainda que as fotos sejam as experiências capturadas, esse processo não é somente um encontro entre uma situação e o fotógrafo.

O ato de fotografar significa apropriar-se dos elementos que foram fotografados, e este ato é dotado de características da percepção ao passo que para escolher uma determinada situação é necessário interferir, invadir, ou ignorar outros acontecimentos. Neste processo, o fotógrafo põe a si mesmo em relação com o mundo na medida em que articula seu senso de situação e, concomitantemente, o evento torna-se interessante de ser fotografado, despertando seu interesse.

Segundo Manguel (2001), a imagem, seja encenada, fotografada, pintada, etc., é uma narrativa uma vez que nela somos refletidos de algum modo e, por ela, são reveladas lembranças de outros tempos ou uma interpretação nova da realidade: as imagens nos informam. Nesse sentido, em consonância com Aristóteles, o autor considera que todo pensamento cria uma imagem e esta assume o lugar da percepção, significando e apreendendo o real por meio da configuração de uma imagem que tem como intuito compreender a nossa existência.

Essa apreensão, no entanto, não tem seu início e final apenas na imagem fotografada, sendo necessário que o outro a signifique, que construa uma narrativa. Dessa forma, ao "lermos" as imagens, traduzimos aquilo que já vimos, que tivemos alguma experiência vivida presencialmente ou contada pelo outro, aquilo que na obra nos narra (Manguel, 2001).

Assim, a imagem possui o caráter inerente e essencial do ato estético, o atributo de comunicar algo entre o ponto de vista do autor e do espectador, e revela a possibilidade de que ainda que esses espectadores não sejam letrados, eles conseguem, visualmente, ler as narrativas presentes nas fotos. À diferença das imagens existentes nas propagandas de marketing, que pela sua velocidade não nos dão um tempo para uma reflexão profunda e crítica, a fotografia amplia as nossas concepções ao nos transmitir sentidos e significados; faz-se a própria leitura interpretativa (Manguel, 2011). Daí entendermos a imagem como importante instrumento para o trabalho do psicólogo escolar.

Segundo Duarte Júnior (1996) a arte é um fenômeno comum existente em todas as culturas; meio pelo qual se exprime o simbólico da cultura humana, configurando sentido e significado à sua existência. É por ela que o homem comunica e expressa sentimentos, estes últimos impossíveis de serem descritos pela linguagem, que ao manifestar-se, concretiza aspectos do sentir e constituir-se humano.

Esses sentimentos representam o social que ao ser significados, promovem uma nova forma de pensamento e isto ocorre quando confrontados. Ao expor suas ideias na obra, o trabalho artístico busca a constituição do homem como humano ao tornar objetivas as manifestações subjetivas do homem. Para que essa apreensão seja possível, o homem se desvencilha da linguagem conceitual, depreendendo-se das amarras dessa linguagem e sua consciência se amplia e se porta de outra maneira para ver o mundo (Vigotski, 1999).

Pensamos que o uso da arte como instrumento psicológico mediador pode constituir em modelo de intervenção do psicólogo na escola por favorecer um novo modo de olhar a realidade pelos atores da escola e, neste movimento, um novo modo de olhar para si próprio e para os outros da relação. Estas obras artísticas que não revelam a realidade, mas a inventa por meio de uma síntese do autor, as quais denominamos como **materialidade mediadora,** nos permite um novo olhar, um olhar distante ao já então viciado pelo cotidiano que nos condiciona, em realidade, a pouco ver, pouco sentir.

Metodologia

Adotamos nessa pesquisa, de natureza qualitativa, o método materialista dialético sustentado pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com Vigotski sendo nosso principal interlocutor. O método dialético busca acessar o movimento do fenômeno investigado e, dessa forma, identificar e analisar suas contradições e transformações (Petroni, 2013).

O cenário dessa pesquisa é uma escola de ensino fundamental I, II e EJA da rede municipal do interior de São Paulo. Os sujeitos dessa pesquisa foram vinte e seis alunos do 4º e 5º anos que frequentavam uma classe de recuperação paralela do Ensino Fundamental, sendo dezessete do sexo masculino e nove do sexo feminino, com faixa etária de nove a dez anos (apenas uma aluna tinha doze anos).

Inicialmente, utilizamos câmeras fotográficas, mediamos e observamos o contato entre os alunos e o equipamento, e tiramos, juntos, várias fotos de lugares diversos da escola. Posteriormente, os encontros foram desenvolvidos com atividades que tinham como intuito explorar o modo de ver das crianças. Nesses encontros chamávamos a atenção para detalhes capturados pelas fotos do espaço escolar, as diferenças entre a imagem fotografada e a realidade, a diferença entre fotografia e

desenho. Em outros momentos, a captura de imagens pelos alunos foi orientada por dois movimentos: ora eles ficaram livres para fotografar (com uma discussão acerca das imagens), ora se estabelecia os temas (a escolha deu-se pelas observações do interesse dos alunos). Todas as produções eram apresentadas e discutidas com o grupo. Por fim, os alunos fotografaram imagens norteados por ditados populares, em que nestes eram presentes a metáfora como figuras de linguagem. Assim, as atividades consistiram em apreciação e produção de fotografias, produção de desenhos, e contação e produção de histórias.

Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos. Também produziu-se diários de campo registrando ocorrências importantes para a pesquisa. Ao final da intervenção, em novembro,organizamos uma exposição com a produção dos alunos, convidando todos os alunos da escola, os professores e as famílias para apreciarem.

Resultados e conclusões

Partindo da expressão com significação como unidade de análise iniciamos a releitura dos diários de campo e transcrições de encontros que consideramos significativos[57], e construímos um quadro, com os indicadores dos atos atencionais representados por momentos dos encontros. Esses momentos, em leituras subsequentes, foram aglutinados, tomando por base a complementaridade, a contradição ou a similaridade, dando origem a categorias.

Apresentamos, a seguir, um ensaio de análise em que se busca tornar visível o modo como estamos pensando em conduzir nossas interpretações, tomando por base a lógica dialética característica da teoria e método que são aporte a esta investigação.

A dialética do processo da atenção voluntária: o meio e a vivência promovendo o desenvolvimento da atenção

O processo de desenvolvimento da atenção voluntaria, como já ressaltado, é social na sua gênese, pois é construído no social por meio das interações que o sujeito empreende com seu meio, ainda que os espaços educativos não se dêem conta disso. O que se quer afirmar é que o controle da atenção como condição para a aprendizagem e

[57]Por significativos compreendemos os momentos em que evidenciam-se as informações objeto de nossa investigação.

desenvolvimento do sujeito é construído na relação que a criança estabelece com o meio em que se insere, e no caso da apropriação dos conteúdos escolares, a escola tem papel fundamental na promoção desta construção. Portanto, é urgente, que os educadores (sem o propósito de ser redundante), prestem atenção nessa importante função psicológica do desenvolvimento, fundamental para aprendizagem das crianças.

Cabe ressaltar, entretanto, que essa construção envolve ações do sujeito e do meio, a um só tempo, e nela se fazem fundamentais os instrumentos psicológicos. Os instrumentos psicológicos, como ressaltado, permitem o acesso à produção cultural e humana e, ao mesmo tempo, transformam internamente o sujeito que os utiliza. As palavras, instrumentos psicológicos mediadores do desenvolvimento por excelência, possibilitam ao sujeito a configuração de significados e sentidos que, em consequência, promovem novas e mais complexas percepções de si e do mundo.

Trabalhando com crianças numa sala de recuperação paralela, o que observamos é que há vários momentos e situações que levam as crianças a controlarem sua atenção, tais como quando podem ser protagonistas da ação em pauta, ou quando há orientação de parceiros mais experientes sobre a atividade a ser desenvolvida, ou ainda quando são inseridas novas estratégias acentuando os elementos envolvidos nas atividades.

Esses indicadores de atenção, paralelamente, revelam que o desenvolvimento da atenção envolve duas vias, concomitantes e totalmente vinculadas: ao mesmo tempo em que ações produzidas pelo meio promovem atos atencionais há atos que derivam dos próprios sujeitos e que resultam no controle da atenção. Compreendendo essa dialética, do movimento de constituição das funções psicológicas superiores nas quais há a ação do sujeito sobre o social e do social sobre o sujeito, a análise que pretendemos fazer se divide em duas partes, um momento em que trataremos o trabalho com o grupo todo, no qual apresentamos um enfoque horizontal em que focalizaremos as situações sociais de desenvolvimento promotoras do desenvolvimento da atenção e, no segundo momento, denominado de vertical, elegemos um aluno para explicar o processo da atenção voluntária da perspectiva do sujeito. Ressaltamos mais uma vez que essa divisão é meramente didática, cujo intuito é demonstrar o processo, pois como já afirmamos, social e sujeito não se separam, mas se imbricam em um processo que se caracteriza como unidade de contrários, em que o foco em uma das dimensões esconde/encobre a outra que, ainda que encoberta, constitui e interfere no modo de revelar-se da primeira.

Discutiremos abaixo dois indicadores que explicitam o modo como o meio torna-se fonte que promove a autorregulação do ato atencional que se refere as situações em que há a orientação de um parceiro mais experiente e a inserção de novas estratégias para chamar atenção. De modo sucessivo, apresentaremos um indicador em que analisaremos as características que emanam do modo de funcionar dos alunos no desenvolvimento da atenção autorregulada.

"Olhe aqui, preste atenção": quando há a orientação de um parceiro mais experiente

Na trama da constituição do sujeito, nas teias que constituem o sistema psicológico, o desenvolvimento da atenção é um dos meios para o sujeito dominar a si próprio, e, consequentemente, o mundo. Por domínio, consideramos a capacidade do homem exercer o poder da escolha, da decisão e da ação em situações da realidade em que se insere.

A atenção que seleciona e elege os elementos que o sujeito percebe, assim como todas as outras funções psicológicas, têm o social como fonte do seu desenvolvimento, e, por isso, é constituída pelas produções culturais e sociais. Nesse sentido, desenvolver a atenção voluntária implica uma relação entre o sujeito e o meio, em que o meio possui uma gama de condições para que o sujeito se aproprie e se desenvolva. Entretanto, a existência dessas condições e de um sujeito não resulta, naturalmente, em desenvolvimento, sendo necessária a presença de um outro experiente para mediar esta relação. Essa constatação pode ser observada no trecho abaixo:

> Olhei para Laura[58] e pedi para que ela contasse a história para mim, sem escrever. Ela ficou muda e então comecei a ler:
> - era uma vez...
> Mas ela não disse nada.
> Psicóloga: você pode falar qualquer coisa, inventar a história que você quiser
> Ela continuou muda, olhando para os lados. E então continuei lendo a sua história:
> Psicóloga: era uma vez um menino chamado Henrique, ele gostava de fazer contas.
> Muito bem! O que mais? Ele era bom em fazer conta ou era ruim?
> Como ela não respondia, disse:
> - ele era bom?
> Ela acenou que sim com a cabeça e eu disse:
> - então escreve ai
> Ela escreveu e eu disse:
> - ele tirava nota boa?
> Ela novamente acenou com a cabeça afirmando.

[58] Os nomes dos sujeitos são fictícios.

> Psicóloga: então escreve ai
> Observei o quanto foi difícil para Laura. A Cada pergunta minha, ela parava para pensar antes que acenasse com a cabeça. E com a resposta, pedia para ela escrever, porque sozinha ela não escrevia. Parecia que estava perdida, andando em um labirinto, mas, mesmo assim, ela foi seguindo minhas orientações (Diário de campo 31-07 – momento em que os alunos estavam produzindo uma história baseada numa foto do Sebastião Salgado).

Percebemos com clareza que a Laura, que não conseguia construir a história sozinha, imita as sugestões do outro e as utiliza como auxílio para escrever sua história, mantendo sua atenção na tarefa a ser realizada. Essa situação nos leva a alguns questionamentos: qual o poder da instrução? O que seria uma instrução adequada? O que ela promove? Qual o papel dela no desenvolvimento e aprendizagem? Essas questões se fazem pertinentes quando nos aproximamos e ressaltamos a importância da mediação e, implicada a ela, é essencial desmistificar e transcender a uma nova compreensão do que vem a ser a zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Prestes (2010), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito que une o desenvolvimento, a instrução e ação do outro mais experiente. Vigotski, baseado em Owell, pontuou que somente uma boa instrução promove o desenvolvimento, e essa deve ultrapassá-lo, ou seja, a instrução deve ser aquela que avança e organiza o desenvolvimento, que provoca o sujeito a olhar a vida, que guia o processo de desenvolvimento e o impulsiona baseado no que o sujeito pode vir a fazer e não nos processos psicológicos que já estão "prontos" e amadurecidos.

É importante salientarmos que não há uma garantia de que a instrução promova o desenvolvimento, mas ressaltamos que, dessa perspectiva, o que a criança pode fazer com uma pergunta, uma sugestão, enfim, com a colaboração de outra pessoa, revela seu potencial de desenvolvimento, abrindo possibilidades para agir de modo regulado e próprio. E é exatamente isso que compreendemos como zona de desenvolvimento proximal: aquilo que a criança consegue fazer com a mediação de um outro, que revela, concomitantemente, as funções com uma maior qualidade e as que estão no processo. Tendo em vista o processo pelo qual se designa esse conceito, optamos por denominá-lo por **zona de desenvolvimento iminente**, na medida em que consideramos como essencial sua característica predominante: há com ele, a **possibilidade de desenvolvimento**.

Essa possibilidade de desenvolvimento depende, por um lado, que o meio produza condições que possa promover mudanças no sujeito e, pelo outro, da forma como o sujeito vive essa situação. Em outras palavras, o desenvolvimento é possível na medida em que se criem situações sociais de desenvolvimento e de vivências (Vigotski, 2000).

É interessante ressaltar que no excerto acima a situação social de desenvolvimento criada teve início no momento em que apresentamos as fotografias para as crianças, no impacto que essas causaram:

> Levei algumas fotos do Sebastião Salgado e Doisneau e enquanto eles olhavam, principalmente as do Sebastião Salgado, os comentários eram: "ah, não gosto de ver isso não", "parece triste", "isso são ossos?credo..." "quem é essa menina?", alguns me pediam para que eu desse as fotos para eles (Diário de campo 31-07 – momento em que mostrava as fotos de Sebastião Salgado e Doisneau).

Ao que parece, a apreciação das fotografias promoveu um potencial de ação. Esse potencial mobilizou como ação uma escrita inicial, uma possibilidade de complexificação da percepção e da atenção por meio do uso dos signos auxiliares (a foto e a linguagem). As imagens, tocaram as crianças revelando sentimentos de angústia, tristeza, abandono que, de modo contraditório as conduziu a escrever histórias com um desfecho diferente: todas as histórias produzidas tiveram como final: "feliz para sempre".

Percebemos que esses signos atuaram, junto às crianças, por duas vias: ao mesmo tempo em que operaram na configuração de sentidos e significados atribuídos à atividade, mobilizaram motivos para a realização da atividade. Ao que parece a escrita não foi realizada como um ato para cumprir a tarefa de escrever uma história, mas como um meio de ressignificar o mundo, de reorganizá-lo, de transformá-lo.

É importante destacar que, segundo Vigotski, a zona de desenvolvimento iminente não se reduz a relação aluno-professor (Prestes, 2010). Percebemos situações em que a fala de outro colega também orienta a ação do sujeito, fazendo-o concentrar-se e realizar a atividade. O outro, nesse sentido, pode ser **qualquer outra pessoa mais experiente**, como vemos abaixo:

> E assim foi durante o desenho: um perguntando para o outro o que estava fazendo, outros lembrando algum lugar da escola para desenhar ou lembrando o colega de algo que havia no local desenhado (ou falando alto para si mesmos). Ainda que houvesse essas conversas, eles não paravam de fazer o desenho em quase nenhum

> momento (Diário de campo 29-05, momento em que alunos desenhavam um local da escola escolhido por eles mesmos).

Por que esse outro é tão importante? Por que ele é tão necessário? Segundo Vigotski (2000), o desenvolvimento das funções psicológicas só é possível com e pela interação social. Nesse sentido, o outro não nos ensina somente, mas nos constitui, nos permite avançar no modo de ser e agir na medida em que é com ele, por ele e através dele que se compreende e significa a cultura, e isto equivale a dizer que "passamos a ser nós mesmos através dos outros" (p.49, tradução nossa).

Qual o papel desse processo no desenvolvimento da atenção? Inferimos que a operação de escrever uma história, mediada pelos signos, foi orientada pela focalização da atenção em alvos específicos, uma vez que a atividade exige do sujeito uma reestruturação interna que dê conta de produzir a escrita e, ao mesmo tempo, amplia os modos de pensar. Voltar a atenção para e escrita da história, portanto, demandou da criança controlar os estímulos do meio (que não são pouco, tendo em vista se encontrarem em espaço coletivo) e eleger um dos estímulos – a escrita da história – para voltar sua atenção. Esses dois movimentos, entretanto, só ocorreram devido aos novos nexos formados ao criar, ainda que incipiente no caso da Laura, uma estrutura de história, ao eleger e mobilizar motivos e ao planejar um objetivo fim. Nesse sentido, a conduta necessária para a execução da tarefa da escrita, esta extremamente complexa, mediada interna e externamente pelos signos auxiliares, foi orientada pela eleição de elementos necessários para a escrita, a escolha de palavras, de falas, de um roteiro da história, além, é claro da escolha precípua da tarefa para levar a cabo.

É necessário explicitarmos que ainda que destaquemos o papel da atenção como orientadora da ação, ela concorre com outras como o pensamento, imaginação e a própria linguagem e atua junto a elas. A importância da atenção, porém, se esclarece por ela eleger e captar os elementos essenciais para organizar a atividade mental e orientar a ação e, dessa forma, não há aprendizagem possível sem que a criança foque nos procedimentos necessários para que se aprenda, ou seja, sem o domínio da atenção.

Percebemos, assim, que a instrução de uma pessoa mais experiente em conjunto com os signos, ambos socialmente construídos, mediaram a realização da tarefa e favoreceram o domínio da atenção, condição essencial para atingir o objetivo fim.

"Olhe aqui, preste atenção": quando se inserem novas estratégias para chamar atenção das crianças

Conforme ressaltamos no referencial teórico, a atenção é função determinante para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Essa dimensão fundamental que assume na aprendizagem e desenvolvimento nos conduz a explicitar suas características, ainda como função biológica ou elementar, como função cultural ou mediada, e a passagem de uma condição a outra, a qual deve ser promovida pelo social que inclui a escola e suas atividades de ensino. A atenção, como função psicológica elementar se caracteriza por seu caráter temporal, seu foco determinado por reflexos e regulado pelo externo. Uma das turmas com que trabalhamos, os super heróis, manifestavam essas características no modo como direcionavam sua atenção, sendo difícil, inicialmente, mobilizar as crianças para a realização das atividades que planejamos.

O movimento do grupo era *fazer tudo ao mesmo tempo*, ainda que não conseguissem concluir nenhuma das atividades, mesmo sendo elas propostas por eles próprios. Nosso primeiro salto juntos, rumo ao domínio da atenção não ocorreu, como muitas vezes se costuma imaginar, em um local fechado livre de diversos estímulos, pelo contrário, um de nossos primeiros passos foi dado em meio a um piquenique no gramado da escola, em meio a muito barulho feito por alunos em aulas de educação física e grupos que instalavam e testavam uma caixa de som para alguma apresentação no dia. A esse respeito, observe-se o excerto abaixo:

> No começo foi bem difícil ler devido a algumas dispersões, mas depois de um tempo, notei que a maioria estava sentada perto de mim, apoiando-se na minha perna, fazendo expressões a cada parte da história (principalmente quando eu alterava a entonação da voz em alguma parte do texto – como a filha de Zeus que nasceu de seu corpo após ele comer a esposa) (Diário de campo 25-08, momento em que contava a história dos deuses mitológicos para os alunos).

Parece que a modulação da voz em alguns trechos da história quebrou o curso natural da leitura, inseriu um elemento novo, com o qual não estavam habituados e chamou a atenção das crianças para a atividade. Ocorre que para entenderem o que era aquilo precisavam isolar os demais estímulos (que não eram poucos) e empreender esforços para ouvir, entender, relacionar, etc. Então, a modulação da voz assumiu a função de signo auxiliar que promoveu o interesse das crianças e mobilizou o domínio de sua atenção.

As palavras e a forma entoada possibilitaram a apropriação de novos elementos e condições objetivas, enriquecendo a experiência dos sujeitos. Isto foi possível não somente pela contação da história, mas também pelo que a literatura mitológica provoca no sujeito: a história de conteúdo tão abstrato exige, para seu entendimento, um pensamento abstrato capaz de formar uma ideia, criar uma imagem através da recombinação de elementos da realidade e da fantasia, e nesse sentido, desafiou as crianças em avançarem no seu modo de pensar (Vigotski, 2012). Foram necessárias novas relações, novos nexos entre as funções psicológicas superiores para que compreendessem a história que parecia interessar a todos. E esse movimento se configurou como espaço de reflexão, de diálogo e de percepção ampliada do mundo e da realidade circundante. Pela capacidade de a história, ainda que de modo fictício, abordar temas que as crianças demonstraram interesse, houve a possibilidade de desenvolver um potencial crítico, de questionamentos e formação de novas relações:

> O que observei é que alguns alunos, apesar de distantes fisicamente de mim e de estarem olhando para outro local, acompanhavam a história, e um deles, em dado momento se aproximou, querendo ouvir melhor. Em outros momentos, quando eu parava pra chamar a atenção de alguns alunos que dispersavam,um deles se aproximou e disse "continua a história, eles é que estão perdendo mesmo" (Diário de campo 25-08, momento em que contava a história dos deuses mitológicos para os alunos).

A história, nossa materialidade mediadora, enquanto símbolo cultural tem as características da arte em sua capacidade de transcender o mundo físico por meio da imaginação, promovendo a recombinação da realidade e da experiência de cada um, favorecendo a significação enquanto modo de pensar e agir sobre o mundo.

Atentar-se à história constituiu-se, portanto, como ação que promoveu o domínio da atenção, o que resulta, sem dúvida, no domínio de outras funções psicológicas construindo condições de pensamento e ação mais elaborados.

Nossa interferência no meio, nas condições objetivas, com o uso da história e outra forma de contá-la promoveu a configuração de outros significados e sentidos da leitura, e esses novos sentidos, novos modos de pensar mobilizaram motivos que os incitou à atividade, o que, por sua vez, impulsionou a atenção e esta dominou a ação de "prestar atenção" na história.

"Preste atenção, olhe aqui": quando combinam elementos com a sua experiência

Samuel é um menino de dez anos que está nessa instituição desde o primeiro ano, vive com a mãe, pai e um irmão em um bairro de classe social considerada baixa. Ele foi convidado pela professora para participar das minhas atividades com a explicação dada por ela de que o "ajudaria a aprender", sem uma especificação sobre suas necessidades.

Já nos primeiros encontros, percebemos que ele tentava focar sua atenção em tudo, querendo realizar todas as atividades ao mesmo tempo e sem conseguir finalizar nenhuma. Em alguns momentos, ele dava respostas ou fazia comentários que não tinham qualquer relação com a pergunta ou a situação em pauta.

Samuel falava muito, característica mencionada pelas professoras e coordenadora, mas falava sobre o que? E com quem? A maioria das vezes, falava sozinho palavras ou expressões incompreensíveis. E seus monólogos sempre foram acompanhados de movimentos, ele falava andando, falava correndo... Quando eu o parava e pedia que dissesse o que gostaria de fazer, parecia falar qualquer coisa, só para se livrar de minha pergunta. Parecia não perceber coisas mais sutis da realidade e dificilmente respondia com propriedade perguntas objetivas envolvendo conhecimentos que deveria dominar.

O domínio da atenção não era observável nas ações do Samuel – precisava ser chamado sempre para poder se envolver em qualquer ação, ainda que fosse uma atividade lúdica, do tipo que envolve todas as crianças. Seu envolvimento, a custas de muita insistência, era por tempo mínimo e as atividades ficavam sempre incompletas.

Após alguns encontros, pudemos observar algumas mudanças em Samuel, como ilustra o trecho abaixo:

> Levei algumas fotos do Sebastião Salgado e Doisneau e enquanto tentava contar a história de uma foto, Samuel perguntava:- Ela é menina de rua? Ela é mendiga? Ela não tem dinheiro? Ela é pobre? Ela é besta?(e riu). Pedi que ele tivesse calma que iria contar a história dela e disse que a foto era de 1985 e Samuel disse que ela já estava morta. Disse que não e ele perguntou: - Por quê? Você conhece ela? Ela é sua amiga? Disse que a foto era de um ano anterior ao meu nascimento, que eu tinha 27 anos e aquela foto era de 28 anos atrás, mas a garota da foto parecia ter já uns 12 anos. Ele então disse "ah, então ela não é tão velha, ela está viva, ela não é mais velha que minha avó" (Diário de campo 04-08 – momento em que mostrava a foto da menina em uma escola do acampamento de MST de Sebastião Salgado).

A foto que mostrava uma menina sentada numa cadeira com uma caneta e um caderno olhando diretamente para câmera parece ter aproximado Samuel da atividade. É

possível que essa aproximação tenha sido provocada pela identificação da criança com as imagens em que se observam situações que são próximas da realidade em que vive e então as questiona para poder "conhecê-la", para ter mais informações sobre ela, ampliando sua experiência. Entretanto, essa nova experiência só foi possível porque ele combinou elementos da história sobre a foto e da imagem que ela expressa com as suas experiências. A combinação, que inicialmente ocorreu quando Samuel relacionou a vida ou morte da menina da foto pela idade que ela tinha comparado a sua avó, não se restringiu a esse momento, conforme vemos abaixo:

> Perguntei se eles sabiam o que era um assentamento e Samuel respondeu rapidamente: - Assentamento é quando você assenta tipo tijolo na parede. Meu pai assenta tijolo na parede toda hora, meu pai é pedreiro.

Esses trechos ilustram o salto de Samuel em eleger como foco de atenção a discussão que estava ocorrendo ao invés dos outros estímulos ao redor. A atenção, assumindo uma nova qualidade, orientou a sua conduta perante a atividade, conduta esta que foi reestruturada internamente com as analogias realizadas por ele.

Consideramos que, neste trabalho, a imagem e a história agilizaram a imaginação, esta ampliando o olhar do sujeito e ao mesmo tempo, requerindo dele uma autorregulação da atenção na seleção, discriminação e eleição dos elementos necessários à atividade. Nesse sentido, a apreciação artística ampliou a percepção, favorecendo o desenvolvimento da atenção na medida em que ofereceu novos motivos que promoveram o envolvimento dos sujeitos nas ações. É neste sentido que a psicologia pode ser apropriar do caráter de que a arte se reveste e tomá-la como instrumento psicológico de sua ação.

A psicologia da arte se apresenta, portanto, como aporte e estratégia para a psicologia escolar crítica por favorecer a expressão das contradições espelhadas nas obras de arte enquanto síntese das produções humanas que tem em seu centro o sentimento humano; por igualar os sujeitos em suas possibilidades de fruição e reflexão; por promover a identificação com situações antes não experimentadas; por favorecer o processo de narrar-se por meio do que se vê, oportunizando acessar a si próprio pelo olhar do outro expresso pelo artista na obra. Enfim, ver-se e narrar-se como humano, em um processo dialético que unifica e incorpora as contradições que caracterizam as vidas humanas.

Referências

Duarte Júnior, J. (1991) *Por que arte-educação?*(15ªed.). Campinas: Papirus.

Martins, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.* Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP.

Manguel, A. (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio.* Traduzido por Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Claudia Strauch (5ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Petroni, A. P. (2013). *Psicologia Escolar e Arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não e quase a mesma coisa Analise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF.

Sontag, S. (2004). *Sobre fotografia.* Traduzido por Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras.

Vigotski, L.S. (1999). *Psicologia da arte*. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (2000). *Tomo III – Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique).* Madri: Visor Distribuciones, S.A.

Vigotsky, L. S. (2012). *La imaginación y el arte em la infancia*. (11ª ed.). Madri: Akal.

FUNÇÕES COGNITIVAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Keitiane de Sales RochaMara Regina
Kossoski Felix Rezende

RESUMO
Esta pesquisa relata sobre as funções cognitivas e o processo de alfabetização de crianças da escola pública de séries iniciais do ensino fundamental no município de Manaus. A atividade foi realizada pela discente vinculada ao estágio supervisionado do curso de especialização em Neuropsicopedagogia da Faculdade Martha Falcão. A escola de séries iniciais é o espaço escolar onde a criança vai desenvolver as habilidades básicas para a vida escolar como: leitura, escrita, interpretação, conhecimento de mundo e as operações matemáticas básicas. Mas percebeu-se certa defasagem nessas habilidades em um grande número de crianças que findam esse segmento. Segundo uma pesquisa divulgada em 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que o Brasil tem 30,5 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que sabem lê e escrever textos simples, mas não conseguem extrair o sentido das palavras e nem resolver operações matemáticas mais elaboradas. Objetivo: Analisar como a neurodidática potencializa o desenvolvimento das funções cognitivas e suas contribuições para o processo de aprendizagem durante alfabetização. Metodologia: O cenário foi uma escola pública de séries iniciais do ensino fundamental no município de Manaus, tendo como público alvo, crianças de 6 e 7 anos. Utilizou-se jogos, atividades e brincadeiras pedagógicas que exploram as principais funções cognitivas como atenção, percepção, memória, linguagem e funções executivas, contextualizados com o currículo mínimo do ensino regular. As atividades foram realizadas em uma sala de aula com um grupo de 20 a 25 crianças. Resultado: Uma prática diferenciada que promoveu um maior interesse por parte das crianças nas atividades escolares e melhor desempenho cognitivo em atividades de leitura, escrita, concentração e problemas matemáticos. Conclusão: O uso dos jogos pedagógicos é um excelente recurso para estimular as funções cognitivas e executivas, melhorando na aprendizagem do aluno.
Palavras-chave: Funções cognitivas. Estratégias pedagógicas. Neurodidática.

Introdução

Essa pesquisa sobre as funções cognitivas e o processo de aprendizagem durante a alfabetização, surgiu a partir da curiosidade da discente sobre como se dá, em crianças durante o processo letramento e alfabetização, uma aprendizagem significativa. Uma pesquisa divulgada em setembro de 2012 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que o Brasil tem 30,5 milhões de analfabetos funcionais, pessoas que não conseguem interpretar um texto (FORTE, 2012) . A partir desse dado foi possível observar que grande número de crianças formadas nas séries iniciais não desenvolveram as habilidades de uma pessoa alfabetizada como ler, interpretar, elaborar pequenos textos e realizar operações matemáticas simples. E ainda foi possível perceber

dificuldades nas habilidades de raciocínio-lógicas, elaboração, execução, resolução e tomadas de decisões. Isso é decorrência de um baixo desenvolvimento das funções cognitivas e executivas, pois muitos desses estudantes não possuem o hábito de refletir sobre sua própria prática.

Desse modo, percebeu-se a necessidade de buscar a elaboração de estratégias pedagógicas, a fim de estimular o desenvolvimento das funções cognitivas e executivas das crianças nas séries iniciais, alcançando inclusive as crianças que apresentam alguma dificuldade ou transtorno de aprendizagem que está cada dia mais comum nas salas de ensino regular, proporcionando a oportunidade de criar novos caminhos para aprendizagem, novas conexões sinápticas por meio de atividades pedagógicas. Assim, um maior número de crianças irá conseguir desenvolver as habilidades pertinentes às séries inicias, resultando na diminuição dos números de analfabetos funcionais no nosso Estado.

Para elaborar essas estratégias temos o suporte da Neurodidática, o campo da Neurociência que busca elucidar o funcionamento cerebral humano, tanto de indivíduos ditos normais, ou seja, dentro do padrão de normalidade, quanto nos indivíduos com algum distúrbio, transtorno ou dificuldade de aprendizagem e identificar suas potencialidades a fim de criar possibilidades para desenvolver suas capacidades ou funções cognitivas. O uso da neurodidática no ambiente escolar oportuniza benefícios para a prática docente, possibilitando novas estratégicas pedagógicas que potencializam o processo de ensino e aprendizagem, através de atividades específicas que estimulam as funções cognitivas e executivas do aluno.

Por entender a necessidade de um bom desenvolvimento dessas funções para obter melhores resultados no processo de aprendizagem, este estudo vem oferecer aos educadores estratégias para melhorar esse funcionamento em seus educandos, na medida em que oferecerá atividades especificas para estimulação da atenção, memória, percepção, linguagem e funções executivas.

Com o objetivo de investigar e entender como estratégias pedagógicas e ferramentas de ensino elaboradas a partir dos conhecimentos da neurodidática, podem estimular um melhor desenvolvimento das funções cognitivas das crianças nas séries iniciais, otimizando seu processo de alfabetização, além de elencar possíveis contribuições de seu uso no desenvolvimento das funções cognitivas e executivas e o

que são cada uma delas.

Entendendo que qualquer processo de aprendizagem é dinâmico, com a alfabetizaçãoisso não é diferente. A aprendizagem é flexível e nunca se dá da mesma maneira em todas as vezes que se repete e com cada individuo que participa do processo. A metodologia utilizada para formulação desta pesquisa foi de natureza aplicada, usando como técnicas de procedimentos a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. E os instrumentos usados foram: observação e aplicação de questionário semiaberto que ajudou a mensurar os avanços alcançados pela turma na aquisição da escrita e escrita.

Neurodidática: um novo pensar na prática pedagógica

A sociedade atual tem transferido para a escola e professores todas as atribuições que cabe a formação das crianças, incluindo ética, cidadania e saúde. Além dos conteúdos que prioritariamente cabem a esses profissionais. Por isso, tem surgindo uma necessidade de aperfeiçoamento dos métodos para garantir a escola, suprir as exigências de seus clientes. “Atribuem as escolas e seus profissionais o dever de dar conta de toda a complexidade presente na educação dos seus filhos” (PAULETTO, 2007). A neurociência tem se envolvido nessa questão, buscando entender o funcionamento das ligações neurais durante o aprendizado. Partindo dessa ideia, há alguns anos surgiu a Neurodidática.

A Neurodidática é a ciência que busca entender como a aprendizagem se dá no cérebro (LANZUOLO, 2011) e como configurar esse aprendizado para que o cérebro seja capaz de aprender da melhor maneira possível e assim ajudar professores e pedagogos a desenvolverem novas estratégias de ensino e facilitando o aprendizado. Já existem muitos estudos da Neurociência de como os animais, incluindo os humanos, aprendem. Porém, essa pesquisa busca elucidar como os humanos deveriam ser ensinados para maximizar o aprendizado, na fase de alfabetização.

Durante muito tempo acreditou-se que a capacidade e o potencial de aprendizagem era pré-determinado pela genética. Porém, estudos da neurociência têm mostrado que a hereditariedade define somente a base da construção neural de um individuo. O desenvolvimento das capacidades cognitivas e talentos desenvolvidos pelo cérebro é resultado da interação constante com o mundo exterior e do fluxo de

informações. (PAULETTO, 2007). A multiplicidade dos estímulos exteriores é que determina a complexidade das ligações neurais e como elas se comunicarão entre si. Estes estudos afirmam que se aprende melhor quando o objeto do aprendizado tem conteúdo emocional. (HENNEMANN, 2012).

Jean Piaget em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, defende a ideia que afirma, não existem processos afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Ou seja, os processos de adaptação do conhecimento são processos tanto cognitivos quanto afetivos. Para que ocorra a assimilação é necessário um interesse afetivo por parte do individuo e então a compreensão, aspecto cognitivo. Enquanto na acomodação deve existir o interesse pelo novo objeto, e o ajuste entre os novos esquemas e o conhecimento prévio se dá no aspecto cognitivo. Onde a inteligência é uma adaptação dos novos conhecimentos e sua organização. Durante a assimilação, o individuo tira a informação a partir do contato com o meio. A acomodação é a organização mental do individuo, a plasticidade da estrutura cognitiva diante de uma nova informação. Assim, entendemos a aprendizagem como um processo dinâmico, que exige muito das funções cognitivas, para superar o desequilíbrio por conta das novas informações. (Ramalho, 2011)

Em suas pesquisas sobre Epistemologia Genética, Piaget apresenta a evolução do conhecimento humano, salientando que a interação do homem com o meio social contribui para a formação das estruturas cognitivas desenvolvendo habilidades nos campos relacional, simbólico, lógico e abstrato. Afirma que as habilidades inatas e a inteligência do individuo se modificam mediante a socialização, que quanto maior as relações do sujeito com o mundo externo, maior será o ganho nas suas estruturas afetivas e cognitivas. A aprendizagem, segundo o teórico, não é a mesma para todos, pois o mesmo estímulo pode despertar respostas diferentes, dependendo dos níveis de desenvolvimento de cada individuo e seu conhecimento prévio.

A emoção e a motivação são elementos essenciais para estimulação dos circuitos neurais, pois, aumentam a capacidade de armazenar informações e de reter o aprendizado (Pauletto, 2007). Aprender significa também trilhar novos caminhos, pesquisar e experimentar novos desafios.

Ao nascer, o ser humano possui centenas de bilhões de neurônios, uma grande rede de conexões neuronais definidas por nossa estrutura genética, que vão se reduzindo

ao longo da vida. A especialista em psicopedagogia e educação especial, Dra. Maria Irene Maluf (apud Lanzuolo 2011), explica que é a partir dos dois primeiros meses de gestação até os sete anos de idade que a criança tem maior produtividade de sinapses, que são as conexões realizadas entre os neurônios no cérebro de um ser humano. Os primeiros anos de vida é a fase em que o cérebro está sofrendo uma explosão de sinapses, logo é possível afirmar que um bebê nasce com a capacidade, tanto cognitivo quanto fonológica, de falar qualquer idioma. Esse processo atinge seu auge aos seis anos, idade mais propícia para que a criança seja alfabetizada, fase em que, segundo a Neurobiologia, a criança está com todas as janelas neurais abertas para aquisição do processo mental da leitura e seu aparelho fonológico está preparado para execução de todos os fonemas de um idioma, depois disso o cérebro começa a eliminar aquelas sinapses pouco usadas. De acordo com Lanzuolo, esse amadurecimento sináptico é o processo conhecido como 'poda', um mecanismo de defesa do próprio cérebro que fortalece e conserva apenas as ligações cerebrais usadas com mais frequência, as demais se atrofiam. Esse processo se encerra na puberdade. Segundo a Dra. Maluf (apud Lanzuolo, 2011):

> Os bebês nascem com a capacidade de aprender qualquer idioma. Se ele não exercita isso, o cérebro poda as sinapses que não são tão usadas. E podando isso, evidentemente você não tem mais como recuperar. Por isso que nos sete primeiros anos é mais fácil você ensinar qualquer coisa para a criança.

Entendendo que o desenvolvimento do cérebro demanda interação constante com o mundo exterior, e os primeiros anos de vida são os mais propícios para esse desenvolvimento, essa fase do desenvolvimento é chamada "*período crítico*". A criança que ao longo desse período não recebe os devidos estímulos visuais, jamais aprenderá a ver, uma vez que as conexões sinápticas necessárias não mais poderão se construir no futuro. Isso se aplica também aos processos cognitivos. Se a criança não for devidamente estimulada nessa fase, a fim de desenvolver suas funções cognitivas irá sofrer danos irreversíveis. A multiplicidade dos estímulos exteriores determina qual será a complexidade das ligações entre as células nervosas e como elas se comunicarão entre si.

As crianças de hoje estão cada vez mais espertas, isso é resultado de uma grande quantidade de estímulos que elas recebem nos primeiros anos de vida, especialmente por conta dos avanços tecnológicos ausentes nas gerações passadas. Logo os educadores

dessa geração precisam se aliar a esses avanços. Usando-os para despertar nessa criança os requisitos importantes para que o aprendizado aconteça, como: a curiosidade, o interesse, alegria e motivação. O aluno deve ser ativo no processo de aprendizagem, mas cabe ao professor propor, orientar e oferecer condições para que ele exerça suas potencialidades. O ambiente possui um papel importantíssimo nesse processo, precisa despertar interesse na criança e fazer com que cada conhecimento oferecido tenha significância sua vida. Por isso é importante que as salas de aula, tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais apresente estímulos visuais pertinentes ao currículo.

O uso das funções cognitivas no processo de ensino-aprendizagem

O cérebro humano é utilizado a todo o momento para desenvolver as tarefas diárias do individuo, que necessita das atividades cerebrais para executá-las. Ler e compreender um texto, reconhecer um amigo, lembrar seu nome, reconhecer o caminho de volta para casa ou fazer o orçamento doméstico, são apenas algumas das diversas funções que o cérebro desempenha no cotidiano (Fontes, 2006). As principais funções cognitivas são: atenção, percepção, memória, linguagem e funções executivas. É a partir da relação entre essas funções que entendemos o comportamento humano, desde o mais simples até situações mais complexas que exigem uma atividade cerebral mais elaborada.

Durante o processo de aprendizagem não é diferente, o funcionamento dessas atividades cerebrais são fundamentais para alcançar o êxito na aprendizagem, assim como o desempenho de cada uma dessas funções cognitivas está diretamente ligada ao processo de aprendizagem. Desse modo, entende-se a importância do educador conhecer as funções cognitivas e quais estímulos necessários para maximizar seu desempenho na criança. Em seguida, fornecer ao seu aluno subsídios que estimulem essas funções. Entre elas, temos:

Atenção

A atenção é uma função cognitiva bem complexa e necessária em diversos comportamentos serem bem sucedidos, uma vez que, o desvio de atenção durante uma atividade causa significativos prejuízos para aquisição de tal habilidade. Além de ser requisito fundamental no processo de memorização. A atenção nada mais é do que a

seleção e manutenção de um foco, para um estímulo ou informação. Assim quando direcionamos nossa atenção para certo estímulo, esse passa a ser o foco de nossa atenção.

Segundo Fontes, podemos apresentar a atenção em dois aspectos: A atenção seletiva, quando o individuo escolhe o estímulo que ira focar a atenção. Por exemplo, ler um livro dentro do ônibus, mesmo que esteja lotado e muitas pessoas falando no fundo. E A atenção dividida, é a capacidade do individuo de prestar atenção em mais de um estímulo ao mesmo tempo, como conversar com um amigo enquanto dirige o carro. (2006, p.4)

Nossa capacidade de manter a concentração depende de muitos fatores, desde a falta de interesse por certo assunto até como dificuldades especificas como em pessoas com TDAH. Segundo Piaget (apud Salla, 2012, p 53) só prestamos atenção quando concluímos que, o que está sendo apresentado tem significado e é possível estabelecer uma relação entre o elemento novo e o que já se sabe. Logo esse novo conhecimento desperta o interesse e a atenção do sujeito. Os problemas de concentração podem ser um distúrbio atencional simples ou a inabilidade de manter o foco de atenção. Essa função é importante em atividades que exigem tanto concentração, como rastreamento mental, uma baixa concentração compromete a habilidade de solução de problemas mais complexos. Nas crianças em idade escolar, atenção normalmente é reduzida, uma vez que o mesmo objeto de foco não desperta interesse por muito tempo. É importante respeitar o limite de tempo de concentração para cada faixa etária, além de compreender que depende do interesse no qual a atividade desperta na criança, por exemplo, uma criança de quatro anos pode passar mais de dez minutos para colorir um desenho enquanto outra da mesma idade o faz em três minutos e depois aquela figura não a interessa mais. Na maioria das vezes a falta de atenção durante as aulas não significa indisciplina ou desinteresse por parte das crianças. Pode ser reflexo de um meio desestimulante ou de situações inadequadas à aprendizagem. Para evitar isso é importante que o professor foque sua prática na interação entre ele, o saber e o aluno.

É possível observar alguns sintomas que aparecem nas crianças e nos jovens com dificuldade de aprendizagem quanto ao desenvolvimento da atenção nos diferentes níveis de aprendizagem. Na educação infantil, são problemas na aprendizagem de números, alfabeto, dias da semana e dificuldade em seguir rotinas. No fundamental são

dificuldades em recordar fatos; problemas de organização; aquisição lenta de novas habilidades; soletração pobre. Dificuldades em recordar conceitos matemáticos e na memória imediata. E logo mais problemas para estudar para os testes e dificuldades na memoria de longo prazo, Dra. Maluf (apud Lanzuolo, 2011)

Mas é possível treinar ou desenvolver essa habilidade desde a educação infantil. "Os treinos têm como objetivos maximizar as funções cognitivas e prevenir futuros declínios cognitivos". (Acevedo & Loewenstein, apud Irigaray, 2012, P 188). Desenvolvendo atividades que despertem na criança o interesse por uma única coisa durante um período de tempo. Atividades como: roda de conversa, contação de histórias, dramatizações e filmes. Sendo que o tempo para essas atividades está diretamente ligado a faixa etária e ao interesse que a atividade despertou na turma ou na criança.

Memória

A memória é a função cognitiva mais utilizada no cotidiano. Nas palavras de Izquierdo:

> Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informação. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se 'grava' aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido (2002, p. 9).

O conjunto das memórias de cada um determina aquilo que se denomina personalidade ou forma de ser. Para o bom funcionamento da memoria dependemos das outras funções cognitivas, inicialmente da atenção. E a capacidade de armazenamento depende da percepção e associação das informações.

A memória pode ser classificada de acordo com a duração e os tipos de informações envolvidas:

A memória de curto prazo ou também conhecida como memória de trabalho, armazena as informações por limitados períodos de tempo, usada para repetir uma frase que se acabou de ler ou discar um número de telefone que ouviu a poucos minutos.

A memória de longo prazo é a capacidade de armazenamento de informações durante longos períodos de tempo, essa capacidade de recordar depende da emoção que tal informação despertou, a importância de seu uso, do afeto envolvido e do quanto a

informação está vinculada a adaptação ao meio. Como fatos ocorridos na infância que lembramos até a idade adulta ou o nome daquele amigo que não se ver a muito tempo. Esse é um modelo de memória permanente, onde as informações já estão consolidadas. E dividem-se nos seguintes tipos:

Memória episódica é constituída por lembranças próprias que representam grande significado para o individuo, como eventos vivenciados marcando um determinado tempo e local, ou experiências dotadas de algum tipo de emoção. Como por exemplo, o primeiro dia de aula, ou uma situação negativa.

Memória Semântica que corresponde aos conhecimentos de fatos triviais da vida em geral independente da experiência pessoal. Como o idioma falado, o significado das palavras e o nome dos objetos da vida cotidiana.

Memória Implícita ou de procedimento esse tipo de memória não requer atenção, envolve habilidades motoras, hábitos e outros comportamentos corriqueiros, acontece automaticamente e sem esforço deliberado, está ligada ao conhecimento de procedimentos do cotidiano.

É normal pessoas com idade mais avançada, sentir um declínio na memória. Segundo Yassuda e Abreu (Apud Irigaray,2012, p.188), "ocorre um declínio significativo em funções, como atenção, memória e funções executivas, mesmo em idosos não-acometidos por doenças". Além da idade existem outros fatores que provocam prejuízos na capacidade de memória, como o estresse emocional, a depressão e problemas de ordem física, assim como o uso abusivo de substâncias como álcool e o tabaco. Por outro lado, também existem fatores que favorecem a memória, como a motivação e emoção. Quanto maior o interesse em aprender algo, melhor a capacidade de armazenamento dessa informação, assim quanto maior o número de emoções atribuídas a um evento, maior a quantidade de detalhes que permanecem na memória para uma futura recuperação. Porém, aprender não é apenas memorizar informações, é preciso relaciona-las, ressignificá-las e refletir sobre elas. Desse modo, é importante que o professor apresente bons pontos de ancoragem, para que os conteúdos sejam aprendidos e fique na memória, dar condições para que o aluno construa sentido sobre o novo conteúdo. (Salla, 2012, P.55)

Também é possível desenvolver a memória adotando alguns hábitos que estimulam as redes neurais e auxiliam no armazenamento de informações como: Tentar

sempre compreender todo o conteúdo que está aprendendo para armazená-lo de maneira organizada, criando associações de ideias; Estudar em voz alta e tomar notas dos pontos mais relevantes ou que mais lhe chama atenção, Selecionar as recordações e ter calma. E o consumo de alimentos ricos em cálcio como o leite, queijo, ovo e carne de vaca. Mas quando se fala em estimular a memória com as crianças existem também inúmeras atividades, que de maneira lúdica, pode explora-se essa função cognitiva.

Percepção

A Percepção é a função cognitiva na qual o ser humano usa seus órgãos sensoriais e seu conhecimento de mundo ou informações armazenadas para identificar e reconhecer informações não explicitas. “A percepção é uma função cognitiva que se constitui de processos pelos quais o sujeito é capaz de reconhecer, organizar e dar significado a um estímulo vindo do ambiente através dos órgãos sensoriais”. (Fontes, 2006).

É através da percepção que podemos identificar o cheiro ruim de um alimento estragado, ou tatear objetos e assim reconhece-los mesmo sem ver. Dizer se uma superfície esta molhada ou seca, é áspera ou macia. Entre outras situações que usamos os nossos sentidos para reconhecer algo. Lent (apud Carvalho, 2010, p. 2). Preconiza que "percepção é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo, sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento"

Quando existe um déficit na capacidade de percepção dos estímulos sensoriais, chamamos de agnosias. Onde o sujeito não possui nenhuma deficiência sensorial, porém sua capacidade de identificar uma resposta para o estímulo oferecido é insatisfatória, normalmente em consequência a lesões cerebrais adquiridas.

Linguagem

A linguagem é uma função de relevante importância para o convívio humano, é por meio da linguagem que o ser humano se comunica e interage com o meio social. A linguagem é toda forma que o individuo usa para se comunicar, que pode ser verbal e escrita ou outras formas mais peculiares de comunicação como a linguagem corporal, libras ou Braille, gestos ou desenhos também são capazes de transmitir ideias e

sentimentos, logo, também são formas de linguagem.

A linguagem é um processo que apresenta uma sequência coerente de sons ou palavras para que haja a comunicação. A mesma será satisfatória se o individuo compreender a informação a ser transmitida. Essa função cognitiva é muito usada na sala de aula, tanto no desenvolvimento da linguagem oral, como no desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão de textos orais e escritos. E que junto com as outras funções como atenção e memória proporcionam ao individuo a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

Mesmo que a pessoa leia um texto com muita atenção e compreensão, dificilmente as frases serão armazenadas exatamente iguais como aparecem no texto. Apenas as informações mais relevantes, como palavras-chave e as idéias centrais, serão necessárias para a compreensão e armazenamento na memória de longo prazo. A leitura adequada é aquela que o sujeito organiza as palavras em grupos coerentes, dos quais será extraído um significado geral e associados ao tema principal do texto. (FONTES, 2006)

Maluf, em seus estudos apresenta alguns sintomas que apontam para as dificuldades de aprendizagem em relação à linguagem. Na educação infantil uma criança que apresenta problemas de articulação; lenta aquisição de vocabulário e desinteresse em ouvir histórias. No ensino fundamental, um atraso na decodificação e compreensão da leitura, dificuldade em seguir instruções e pouca participação verbal na classe além de problemas com palavras difíceis. Já os indivíduos no ensino médio e superior, que apresentam dificuldade em argumentar e resumir textos de maior complexidade. Esses são alguns sinais que podem ser observados em crianças e jovens a fim de detectar problemas na linguagem. (Lanzuolo, 2011, p. 68)

Funções Executivas

A partir de um conceito neuropsicológico as funções executivas são as atividades cognitivas responsáveis pelo planejamento e execução de tarefas, raciocínio, logica, elaboração de estratégias, tomada de decisões e suas consequências e resolução de problemas. Todos esses processos são produzidos diariamente pelo nosso cérebro, desde os problemas mais simples aos de maior complexidade que o sujeito enfrenta no cotidiano. Estudos feitos nas ultima duas décadas afirmam a que as funções executivas

têm grande relevância em muitos aspectos do desenvolvimento cognitivo incluindo as competências sócio-emocionais.

O cotidiano oferece diferentes desafios ou situações imprevistas que exigem do cérebro certa habilidade para tomadas de decisão e resolução de problemas e a cada momento descobre uma nova possibilidade e buscar uma nova habilidade. Segundo Fontes (2006), O cérebro possui três métodos para resolução de problemas: Inferente, Analógico e Automático. O método inferente é utilizado quando o indivíduo está frente a uma situação desconhecida e pela qual ainda não existem soluções disponíveis. Sendo assim, é necessário avaliar os elementos que compõem o problema e deduzir (inferir) qual a melhor estratégia para superar aquele problema, ou pelo menos minimizar seus efeitos. O método analógico é o uso de recursos anteriormente utilizados em situações semelhantes. E o método automático é caracterizado pela espontaneidade. Ocorre principalmente se a pessoa que o utiliza tem bastante prática no problema.

O individuo está em permanente busca de respostas para suas percepções, pensamentos e ações, tem suas conexões neurais em constante reorganização, mediante processos de fortalecimento ou enfraquecimento de sinapses. No cérebro, há neurônios prontos para a estimulação. A atividade mental estimula a reconstrução de conjuntos neurais, processando as novas informações, que são captadas pelos sentidos e transformadas em estímulos elétricos que percorrem os neurônios, são catalogadas e arquivadas na memória. Essa capacidade de agregar dados novos a informações já armazenadas na memória, estabelecendo relações entre o novo e o já conhecido e reconstruindo aquilo que já foi aprendido. É o que Carvalho chamou de aprendizagem. (2010, p.2).

A criança em idade escolar possui muito mais conexões neurais que o individuo adulto, que precisam ser estimuladas a fim de desenvolver mais a sua atividade mental. Além dos estímulos que já fazem parte do seu contexto social, os estímulos sensoriais oferecidos pelo ambiente, as informações, as mídias e outras tecnologias que assessoram o processo de aprendizagem são importantes para que o educador crie um espaço de descontração, onde deve ser feito o uso de jogos e atividades lúdico-pedagógicas que não abordem diretamente conteúdos pertencentes ao currículo. O uso dos jogos pedagógicos é um excelente recurso no qual o professor pode utilizar no processo ensino aprendizagem, pois eles contribuem e enriquecem o desenvolvimento

intelectual e social do educando. Deve-se considerar que a prática de jogos só acontece de maneira eficiente quando o professor atua como orientador nesse processo. Cria em ambiente estimulador, organizado e capaz de atingir os objetivos propostos pelo jogo. Assim sendo, o uso pedagógico de jogos visa favorecer a aprendizagem e contribuir na aprendizagem e alfabetização do aluno.

Alfabetização na pespectiva de Emilia Ferreiro

A criança inicia o seu processo de alfabetização muito antes de entrar para a escola, chegando à escola com muitos conhecimentos sobre a nossa língua e não vazia como supunha a escola tradicional. Na verdade, o aluno traz consigo uma série de conhecimentos prévios sobre a linguagem, oriundos das experiências sociais que viveu e vive em seu cotidiano. "O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem duvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças." (Ferreiro 1996, p.24). Segundo Piaget, em sua teoria construtivista afirma que a criança aprende com o meio e a partir do meio ela se transforma. A aprendizagem se dá pelos processos de *assimilação,*onde ela integra um novo dado as suas estruturas cognitivas prévias, *acomodação,* quando ocorre a modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores e *equilibração* é o estado de equilíbrio da adaptação cada vez mais estáveis.

Ferreiro, analisando a evolução da escrita infantil reconhece quatro níveis de alfabetização, denominados como: *P*eríodo pré-silábico, Período silábico, Período silábico-alfabético e Período alfabético.

Nível pré- silábico:

O nível pré silábico é o mais demorado, pois é a etapa que a criança precisa entender a diferença entre letra, número e desenho. E é comum a criança relacionar a grafia da palavra a sua significância, ou seja, fazer relação do tamanho da palavra ao tamanho do objeto. Por exemplo, escrever a palavra bolo com mais letras e a palavra brigadeiro com menos. Nesse nível as crianças escrevem sem estabelecer qualquer correspondência entre a pauta sonora da palavra e a representação escrita. Nesse nível deve ser trabalhado as palavras estáveis como o próprio nome, onde a criança deve entender que as letras tem sempre a mesma grafia, o mesmo som, que juntando formam

silabas, porém as mesmas letras ordenadas de modo diferente podem construir novas palavras. E a criança pode dá inicio a esse processo ainda na Educação Infantil.

Nivel Silábico:

A escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura escrita. É quando se dá a descoberta de que as representações escritas têm um vínculo com a pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas. Ainda nesse nível as letras podem começar a adquirir valores sonoros silábicos relativamente estáveis as partes sonoras semelhantes entre as palavras.

Nível Silábico-Alfabético:

No nível silábico-alfabético ocorre, então a transição da hipótese silábica para a alfabética. O conflito que se estabeleceu - entre uma exigência interna da própria criança (o número mínimo de grafias) e a realidade das formas que o meio lhe oferece, faz com que ela procure soluções. Ela, então, começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente.

NívelAlfabético:

Finalmente, é atingido o estágio da escrita alfabética, pela compreensão de que a cada um dos caracteres da escrita corresponde valores menores que a sílaba, e que uma palavra, se tiver duas sílabas, exigindo, portanto, dois movimentos para ser pronunciada, necessitará mais do que duas letras para ser escrita e a existência de uma regra produtiva que lhes permite, a partir desses elementos simples, formar a representação de inúmeras sílabas, mesmo aquelas sobre as quais não se tenham exercitado.

Metodologia

A pesquisa foi feita em uma escola pública de séries iniciais do ensino fundamental na zona Oeste do município de Manaus, tendo como público alvo crianças de 6 e 7 anos, turma de 1˚ ano do Ensino fundamental em um universo de 20 a 25

crianças e uma professora regente. Utilizou-se jogos, atividades e brincadeiras pedagógicas que exploram as principais funções cognitivas como atenção, percepção, memória, linguagem e funções executivas, contextualizados com o currículo mínimo do ensino regular.Sabemos que o processo de aprendizagem e dinâmico e esta sempre em movimento, assim como o próprio ser humano. Então, pensando a partir dessa ideia a pesquisa foi feita em um enfoque Histórico dialético, em que o sujeito conversa com o objeto e ambos interagem durante o processo. Segundo Lakatos:

> Para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está "acabada", encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente. (Lakatos, 2003, p. 101)

Seguindo uma natureza aplicada, pois adotou o procedimento de pesquisa de campo, que inicialmente se dá de maneira bibliográfica, a revisão de literatura ajuda a entender melhor sobre o assunto e qual sua relevância para a sociedade e assim fixamos um modelo teórico inicial de referencia. Para esta pesquisa o conhecimento da neurodidatica nos oferece subsídios na elaboração de estratégias e outras atividades. Pois fornece informações sobre o funcionamento de cada função cognitiva: atenção, percepção, memória, linguagem e funções executivas, e como estimular cada uma para que otimize o funcionamento do cérebro e o prepare para receber e armazenar novas informações. E depois se passou para o campo, universo onde foram coletados os dados que elucidaram esse trabalho.

> As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atua1mente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa. Em segundo lugar, de acordo com a natureza da pesquisa, deve-se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões. Por último, antes que se realize a coleta de dados é preciso estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior. (Lakatos, 2003, P. 185)

São vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias. Os instrumentos usados nesse trabalho foram: observação e aplicação de questionário semiaberto que ajudou a mensurar os avanços alcançados pela turma na aquisição da escrita e escrita. A aplicação de questionário semiabertotinha como objetivo apontar o período de alfabetização da criança usando como parâmetro os níveis de aquisição da escrita de Emília Ferreiro: *P*eríodo pré-silábico, Período silábico, Período silábico-alfabético e Período alfabético. Esse questionário foi aplicado para o diagnostico inicial e durante seis meses foram aplicadas as estratégias sugeridas pela neurodidática para estimular as funções cognitivas e no final do semestre o mesmo questionário foi aplicado a fim de mensurar os avanços alcançados pela turma.

Resultados

A partir das observações feitas na escola nos possibilitou algumas reflexões acerca sobre o processo de alfabetização e como o conhecimento neurodidático e uma prática diferenciada pode influenciar no processo de alfabetização. Despertando um maior interesse por parte das crianças nas atividades escolares e melhor desempenho cognitivo em atividades de leitura, escrita, concentração e problemas matemáticos.

Podemos perceber um desempenho das crianças em atividades que precisavam de mais atenção, memoria, concentração e percepção. Além do interesse pela execução das atividades, pois quando apresentadas como jogos, dinâmicas e brincadeiras despertavam um interesse maior por parte delas, que estavam brincando, desenvolvendo suas funções cognitivas e avançando no processo de aquisição de linguagem. Observamos também uma melhora nas atividades em grupos, pois os alunos começaram a entender que todos os jogos possuem regras que precisam ser respeitadas e que existe um vencedor mas também existe o que naquela partida não alcançou a devida pontuação.

O mais importante foi que com o resultado do ultimo questionário, podemos ver grande parte das crianças chegaram ao nível silábico alfabético, que segundo Emilia Ferreiro, é o estágio em que a criança começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente. E outras chegaram até o nível alfabético, onde a criança compreende que cada letra

corresponde a valores menores que a silaba, e que suas junções podem formar palavras e que podem ser representadas pela fala e também pela escrita.

Considerações finais

O processo de alfabetização é a etapa de maior relevância na educação básica, pois é o que dá alicerce para os próximos conteúdos e habilidades pertinentes a essa etapa da educação. E muitas vezes é o maior desafio para os professores das series iniciais. Usando essas estratégias sugeridas pela neurodidática é possível tornar esse processo mais prazeroso e proveitoso. E estimulando as funções cognitivas de uma criança, estaremos ensinando a pensar melhor e ter um melhor desempenho na resolução de problemas tanto matemáticos quanto do cotidiano. Com isso entendemos que é possível estimular nossas habilidades cognitivas por meio de mecanismos específicos para cada função como:atenção, memória, percepção, linguagem e funções executivas. E que quanto mais estimuladas, mais se pode explorar de tal habilidade. Como todo processo de aprendizagem se dá no cognitivo humano, temos um melhor resultado uma vez que essa habilidade cognitiva está bem desenvolvida.

Referências

ACEVEDO, A., &Loewenstein, D. A. (2008). Nonpharmacological cognitive interventions in aging and dementia.*JournalofGeriatricPsychiatryandNeurology, 20*(4), 239-249.

CARVALHO, Fernanda AntonioloHammes: Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente, 2010. Disponível: <http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type>

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FONTES, A. MARIA: Neuropsicologia e as funções cognitivas, Plenamente, 2006. Disponível em:<http://www.plenamente.com.br/artigo/66/neuropsicologia-as-funcoes-cognitivas.php>. Acessado em 10 de SET. de 2013.

FORTE, Barbara. Brasil tem 3.5 mi de analfabetos funcionais, 2012. Disponível em: http://noticias.band.uol.com.br/educacao/noticia/?id=100000534788 Acessado em 02/06/2013.

HENNEMANN, A. LÚCIA. Neuropsicopedagogia e as novas perspectivas de aprendizagem, Outubro de 2012. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2012/10/neuropsicopedagogia-novas-perspectivas.html>. Acessado 10 de SET. de 2013.

IRIGARAY, T. Q., Gomes Filho, I., Schneider, R. H. (2012). Efeitos de um Treino de Atenção, Memória e Funções Executivas na Cognição de Idosos Saudáveis.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LANZUOLO, GIULIA. Princípios da neurodidática, Vila Mulher, 2011. Disponível em: <http://vilamulher.com.br/mae-filhos-familia/criancas/neurodidatica-explica-a-importancia-do-aprendizado-logo-cedo-8-1-55-630.html>. Acessado 10 de SET. de 2013.

LENT, Robert. *Cem bilhões de neurônios*: conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

LUZ, I. SANDRA REGINA. A importância da neurociência na aprendizagem, 2008. Disponível em <http://www.artigos.com/artigos/humanas/educacao/a-importancia-da-neurociencia-na-aprendizagem-e-educacao.-5206/artigo/>. Acessa do em 10 de SET. de 2013.

PAULETTO, A. JAIR. Um novo aprendizado, 26 de maio de 2007. Disponível em: <http://www.jairpauletto.com.br/visualizar.php?idt=501874>. Acessado em 10 de SET. de 2013.

SALLA, Fernanda. Toda atenção para a neurociência. *Revista nova escola*, São Paulo, p. 49- 55, junho/ julho 2012.

SUKY, Ramalho. Afetividade, cognição e aprendizagem, 2011, Manaus.

YASSUDA, M. S. & Abreu V. P. S. (2006). Avaliação cognitiva. In E. V. Freitas, L. Py, F. A. X. Cançado, J. Doll, & M. L.Gorzoni (Eds.), *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp. 1252-1266). Rio de Janeiro, RJ: Koogan.

EXPERIÊNCIA DE UM FAZER INTERDISCIPLINAR: A ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO – MP/SP

Larissa Gomes Ornelas Pedott – NAT MP/SP
Cintia Aparecida da Silva – NAT MP/SP

Introdução

O presente texto objetiva apresentar, por meio de relato de experiência, a construção do trabalho interdisciplinar entre três áreas do saber: Direito, Psicologia e Serviço Social no âmbito do Ministério Público do Estado de São Paulo – MPSP na área da educação, especificamente no trabalho desenvolvido no Grupo de Atuação Especial de Educação – GEDUC do MPSP.

Para tanto, realizaremos breve contextualização sobre a instituição Ministério Público e sua reconstrução institucional, resgate histórico acerca da entrada do serviço social e da psicologia no âmbito da instituição, enquanto categorias profissionais de recente inserção neste espaço sócio-ocupacional, além da criação do Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial – NAT que possibilitou a integração entre serviço social e psicologia e como foi estabelecido o trabalho entre estes profissionais na área da Educação.

Discorrendo sobre o histórico de constituição do Ministério Público no Brasil através de estudos de autores sobre o tema como, por exemplo, Mazzilli (2007), estes apontam que a instituição é tratada como fruto do desenvolvimento do Estado brasileiro e da Democracia. Sendo sua história marcada por diversos processos que culminaram na formalização do MP como instituição e na ampliação de sua área de atuação.

No período colonial, o Brasil foi orientado pelo direito português e nesse período não havia o Ministério Público como instituição. Mas as Ordenações Manuelinas de 1521 e as Ordenações Filipinas de 1603 (portuguesas), já faziam menção aos promotores de justiça, atribuindo a eles o papel de fiscalizar a lei e de promover a acusação criminal.

Segundo Mazzilli (2007), é na Constituição Federal de 1891 que surgiram as Justiças Estaduais e Ministérios Públicos Estaduais e as supracitadas instituições assumem status constitucional. Mas foi o processo de codificação do Direito nacional

que permitiu o crescimento institucional do Ministério Público, visto que os códigos (Civil de 1917, de Processo Civil de 1939 e de 1973, Penal de 1940 e de Processo Penal de 1941) atribuíram várias funções à instituição. Em 1951, a lei federal nº 1.341 criou o Ministério Público da União, que se ramificava em Ministério Público Federal, Militar, Eleitoral e do Trabalho.

Em 1985, a lei 7.347 de Ação Civil Pública ampliou consideravelmente a área de atuação da Instituição, ao atribuir a função de defesa dos interesses difusos e coletivos. Antes da ação civil pública, o Ministério Público desempenhava basicamente funções na área criminal. Na área cível, o MP tinha apenas uma atuação interveniente, como fiscal da lei em ações individuais. Com o advento da ação civil pública, o órgão passa a ser agente tutelador dos interesses difusos e coletivos.

Por fim, Mazzilli (2007) afirma que a Constituição Federal de 1988 faz referência expressa ao Ministério Público no capítulo "Das funções essenciais à Justiça" e define na área cível a aquisição de novas funções à Instituição, destacando a sua atuação na tutela dos interesses difusos e coletivos (meio ambiente, consumidor, patrimônio histórico, turístico e paisagístico; pessoa com deficiência; educação, criança e adolescente, idoso, comunidades indígenas e minorias étnico-sociais). Isso deu evidência à instituição, e para alguns autores, tornando-a uma espécie de Ouvidoria da sociedade brasileira.

Segundo Arantes (2000), o MP é encarregado historicamente de acionar o Poder Judiciário objetivando a aplicação da pena nos crimes previstos pela legislação, respaldado pelo entendimento de que para o monopólio do uso do poder coercitivo pelo Estado uma de suas instituições deveria se especializar na função da acusação criminal. Ou seja, “a tarefa de punir é exclusividade do Estado e o MP é o órgão estatal que detém a responsabilidade exclusiva da acusação no processo criminal” (Arantes, 2000, p. 11).

É nesta seara que nos anos 1990 abrem-se novas possibilidades de inserção de outras profissões no âmbito dos Ministérios Públicos, que até então possuía em seus quadros profissionais de nível superior apenas profissionais com formação em Direito. Considera-se nesse estudo que a inserção do Serviço Social e da Psicologia no Ministério Público é fruto do processo de mudança vivido pela Instituição quanto à sua missão na defesa dos direitos individuais indisponíveis e sociais.

A Constituição Federal de 1988 (Constituição, 1988) cria novas oportunidades de ação política para o Ministério Público, impulsionando-o à normatização de direitos difusos e coletivos. Constitucionalmente são oficializadas as pretensões da instituição quanto à atuação na área cível, extensão da autonomia institucional ao desvinculá-la dos capítulos dos Poderes de Estado[59] e inseri-la no Capítulo IV – das funções essenciais à Justiça.

O documento constitucional retoma a condição do Ministério Público enquanto fiscal das leis e dos atos normativos, como guardião do interesse público, ampliada desde 1973 e aponta a definição da instituição, enquanto permanente e essencial à função jurisdicional, apresentada desde 1981 e, por fim, a condição de agente principal da defesa dos interesses difusos e coletivos pela Lei da Ação Civil Pública de 1985.

A Ação Civil Pública permite a um grupo maior de pessoas apresentar-se perante uma instituição do Estado para solicitar intervenção para que o próprio Estado cesse a violação de direitos, violações tais como o não acesso a serviços básicos de saúde, assistência social, educação, dentre outros, de modo a garantir que os dispositivos da legislação sejam respeitados e efetivados.

Assim, a inserção institucional no cenário legal e sócio-histórico da sociedade brasileira lhe permite a condição ímpar de inclusão nas diversas leis criadas após 1988, relativas aos direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos, reservando funções importantes. Podem ser citados o papel do Ministério Público no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 13 de julho de 1990 – quando este trata da Guarda, Adoção, Política de Atendimento, Entidades de Atendimento, Fiscalização das Entidades, Medidas de Proteção, dentre outros assuntos; no Estatuto do Idoso, de 1 de outubro de 2003, referente ao direito à saúde, às medidas específicas de proteção, dentre outros.

Arantes (2000) aponta que "o que essas novas leis sobre direitos substantivos não fizeram, as Leis Orgânicas da própria instituição (União, Nacional e as Estaduais) se encarregaram de fazer, preenchendo as lacunas e esticando ao máximo os princípios constitucionais favoráveis ao Ministério Público" (p. 10).

Desse modo, um dos fatores para a inserção formal do serviço social é o movimento institucional pós-promulgação da Constituição Federal de 1988 que

[59] Judiciário, Legislativo e Executivo.

possibilita a necessidade da instituição em ter o assistente social em seu quadro de profissionais. Especificamente no Ministério Público do Estado de São Paulo, a criação do cargo ocorreu no ano de 1990, mas a entrada por meio de concurso público viabilizou-se pela primeira vez em 2005 e pela segunda vez em 2011, ocasião em que há a contratação de um número significativo de profissionais[60]. Referente à Psicologia a inserção ocorre inicialmente direcionada ao atendimento psicológico ofertado aos servidores da própria instituição nos anos 1990, tendo a inserção significativa no concurso supracitado de 2011 direcionado ao direito difuso e coletivo e as políticas públicas.

No ano de 2012 foi criado no âmbito da instituição, um Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial - NAT composto por assistentes sociais e psicólogos para atuação em direitos difusos e coletivos e políticas públicas. A formação desse núcleo teve a participação ativa dos profissionais do concurso anterior (assistentes sociais e uma psicóloga), que por meio de reuniões e debates construíram uma nova proposta de trabalho no âmbito da instituição, a partir do protagonismo dos sujeitos profissionais.

Desses debates, culminou a criação do NAT, que possui como finalidade principal prestar suporte técnico especializado aos órgãos de execução do Ministério Público do Estado de São Paulo, nas seguintes áreas: educação, infância e juventude, habitação, urbanismo e meio ambiente e direitos humanos (pessoa com deficiência, idosos, inclusão social, saúde pública), possuindo os seguintes objetivos:

- Avaliar políticas públicas sociais, planos, programas e projetos relativos às matérias de Serviço Social e Psicologia dos órgãos da Administração pública direta ou indireta do Estado e Municípios, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e Conselhos de Direitos, sugerindo medidas para implementação ou reordenamento das políticas já existentes;
- Planejar e executar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social, produzindo conhecimento e auxiliando nas decisões no âmbito do Ministério Público do Estado de São Paulo;

[60] Ressalta-se que anteriormente à redução da carga horária de trabalho dos assistentes sociais decorrente da alteração da Lei de Regulamentação da Profissão datado de 2010, assistentes sociais já tinham o direito à carga horária de 30 horas semanais no Ministério Público do Estado de São Paulo. E os Psicólogos, apesar de não terem ainda a carga horária de 30 horas semanais regulamentada, também cumprem esta jornada de trabalho.

- Avaliar pesquisas dos órgãos da Administração pública direta ou indireta do Estado e Municípios, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e Conselhos de Direitos como forma de subsidiar ações e decisões no âmbito do Ministério Público do Estado de São Paulo;
- Mapear recursos da rede de serviços socioassistenciais, de saúde, educação, habitação, trabalho, esporte, cultura, lazer e demais políticas públicas, visando subsidiar as atividades próprias dos órgãos de execução do Ministério Público do Estado de São Paulo.

Neste contexto, com a divisão dos técnicos em áreas de atuação, duas profissionais, uma assistente social e uma psicóloga ficaram como referências do NAT na área da educação.

Desenvolvimento

A atuação do NAT na área da Educação se deu principalmente na interlocução com o Grupo de Atuação Especial de Educação – GEDUC[61] pela inserção das técnicas (assistente social e psicóloga) no trabalho com o Direito coletivo à Educação por meio da avaliação da qualidade dos serviços educacionais prestados à população. Especificamente, o trabalho desenvolvido pela equipe técnica no âmbito do GEDUC iniciou-se no assessoramento aos promotores consistindo na realização de visitas institucionais em unidades escolares, públicas municipais e estaduais e privadas de educação infantil, fundamental e ensino médio, com emissão de relatórios e pareceres. Além disso, em atuação em outros espaços do MPSP, foram produzidos materiais de apoio ao Centro de Apoio Operacional Cível e de Tutela Coletiva – CAOCível referente à educação infantil, medicalização da educação e alfabetização precoce; participação em capacitações para professores mediadores da rede estadual de São Paulo e grupos de discussão formados por promotores de justiça com o objetivo de elaborar Termos de

[61] Existem no âmbito do MPSP, 06 Grupos de Atuação Especial, a saber: Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado – GAECO; Grupo de Atuação Especial de Repressão à Formação de Cartel e à Lavagem de Dinheiro e de Recuperação de Ativos – GEDEC, Grupo de Atuação Especial de Defesa do Meio Ambiente – GAEMA; Grupo de Atuação Especial de Educação – GEDUC; Grupo Especial de Combate aos Crimes Ambientais e de Parcelamento Irregular do Solo – GECAP e Grupo de Atuação Especial de Enfrentamento à Violência Doméstica - GEVID.

Ajustamento de Conduta – TAC que estão sendo firmados entre o MPSP e a Secretaria Estadual de Educação na área de Educação Inclusiva.

Os Termos de Ajustamento de Conduta - TACs são um dos instrumentos jurídicos utilizados pelo Ministério Público, objetivando uma atuação extrajudicial que consiste na assinatura pelas partes (Administração Pública, Entidades, Empresas, dentre outros) com Promotor e/ou Procurador de Justiça do Ministério Público, de que os primeiros se comprometem a cumprirem determinadas condicionantes, de forma a resolver o problema que estão causando ou a compensar danos e prejuízos já causados.

Os TACs possuem como principal função antecipar a resolução de um conflito, garantir um Direito aos cidadãos por meio do acordo político, compreendido como uma forma muito mais rápida que a judicialização. A rapidez apregoada pela proposição do TAC também tem respaldo na compreensão dos seus defensores de que a defesa de direitos coletivos deve ser realizada na maior brevidade possível em decorrência muitas vezes das condições de vida das populações/sujeitos do instrumento.

Sobre isso, o Ministério Público firmou nos últimos anos dois Termos de Ajustamento de Conduta com a Secretaria Estadual de Educação na área da educação inclusiva, sendo um deles, o TAC do Cuidador, que prevê a contratação de profissional para auxiliar o aluno com deficiência em ações rotineiras como alimentação e higiene caso o mesmo não tenha autonomia para realizar estas atividades de vida diária e o TAC da Acessibilidade Física objetivando fechamento de cronograma com a Secretaria Estadual de Educação para que todas as unidades escolares estaduais sejam adaptadas de acordo com as normativas de acessibilidade física existente. Estes dois TACs servem como base e orientação de trabalho para esta equipe técnica.

Também foram realizadas visitas em acompanhamento ao promotor da Promotoria de Justiça de Direitos Humanos – Área das Pessoas com Deficiência às instituições que prestam serviços de saúde, assistência social e educação as pessoas com deficiência.

Na continuidade do trabalho desenvolvido, houve um aumento das demandas do GEDUC para as técnicas. As visitas às instituições de educação passaram a ser semanais e para melhor compreensão a respeito do processo de trabalho aos quais estão inseridas, considera-se necessário apresentar como as demandas atendidas chegam até o grupo supramencionado e como estes são encaminhados às técnicas do NAT.

O Grupo de Atuação Especial em Educação – GEDUC, criado no ano de 2011 possui enquanto missão institucional a "identificação, prevenção e repressão aos atos ou omissões capazes de corresponder à violação do direito à educação, em especial aos princípios assegurados na Constituição Federal" (Ministério Público do Estado de São Paulo [MPSP], s/d). O grupo atua em âmbito coletivo, possuindo dois promotores designados para atuação. O fluxo de acesso ao grupo se dá por meio de denúncias, reclamações e representações, tanto por sujeitos individuais[62], quanto coletivos[63].

O Inquérito Civil é um dos instrumentos jurídicos mais utilizados no âmbito do Ministério Público. Este instrumento possui cunho investigatório e inquisitivo e apresenta-se em fase anterior ao da judicialização, quando da juntada de provas para proposição de ação junto ao Poder Judiciário. Ressalta-se que para a atuação de um membro do Ministério Público, este comumente faz uso deste instrumental e para respaldar suas fundamentações solicita a assessoria técnica dos profissionais do NAT nas áreas citadas anteriormente (direitos humanos, educação, infância e juventude, habitação, urbanismo e meio ambiente) por meio de avaliações psicossociais, estudos sociais, relatórios e pareceres técnicos realizados em decorrência de visitas institucionais, por exemplo.

Assim, a atuação dos profissionais do NAT em Inquéritos Civis possui a finalidade de verificar se houve de fato uma violação do direito à educação.

Essa violação do direito, na área da educação, pode ser referente a problemas de estrutura física das unidades escolares, não acessibilidade física ou pedagógica, falta de recursos humanos e materiais para a realização do trabalho, condições de trabalho, propostas pedagógicas, trabalho intersetorial, entre outras situações.

Ressalta-se que no início do grupo para andamento dos Inquéritos Civis, a principal estratégia de atuação pautava-se na troca de informações por meio de ofícios entre os órgãos competentes da educação e o MPSP. Com o andamento do trabalho realizado pelo promotor e com a chegada das técnicas foi possível pensar em outras estratégias de atuação que pudessem compreender melhor a dinâmica das instituições.

Como a maior parte dos Inquéritos Civis está relacionada a denúncias referentes a uma unidade escolar especifica, foi proposta a realização de visitas sistemáticas às

[62] Pais e outros familiares, profissionais das escolas, membros da comunidade.
[63] Unidades escolares, equipamentos da rede das políticas públicas, associações de bairro.

instituições escolares, com vistas a uma posterior elaboração de relatórios e considerações técnicas.

Sobre esse instrumental técnico operativo, inicialmente as profissionais acompanhavam o promotor de justiça em todo o período da visita que consistia em uma conversa com a gestão escolar, outros profissionais da escola e conhecimento do espaço físico. No decorrer do trabalho em conjunto, percebeu-se a necessidade de contato com mais atores com o intuito de realização de uma melhor análise institucional.

Durante esse processo, mediante a necessidade apresentada pelas técnicas, a visita passou a ser composta por vários momentos, permitindo uma maior circulação pelos espaços e contato com membros de diversos grupos integrantes daquela comunidade escolar. Inicialmente há uma conversa do promotor com a presença das profissionais com a gestão escolar; no horário do intervalo da escola há a realização de contato pelas técnicas com o grupo de professores com o objetivo de conhecer as principais demandas e dificuldades do trabalho realizado; quando possível conversa com alguns alunos, outros profissionais da escola, tais como cuidadores, professores mediadores, inspetores de alunos, coordenadores pedagógicos e por fim, conhecimento da estrutura física da unidade escolar.

Considerações finais

Com as recorrentes visitas as instituições escolares e diante das repetições de alguns discursos por parte de membros de comunidades escolares distintas, foram sendo construídas algumas reflexões acerca da atuação do Ministério Público diante da situação deflagrada de violação de direito à educação. Neste sentido inicia-se a construção de novas estratégias de trabalho pautadas no papel do Ministério Público como articulador e parceiro entre os diversos órgãos de execução das políticas.

Em decorrência das reflexões sobre o trabalho desenvolvido, e da análise quanto à inserção escolar no conjunto das políticas públicas, foi realizado pelas técnicas perante as demandas apresentadas pelos profissionais da escola, a mediação com equipamentos de outras políticas públicas, tais como saúde, assistência social, habitação, dentre outros.

Desse modo, quando da elaboração do relatório e considerações técnicas a respeito de cada escola, inicialmente foi realizado mapeamento dos serviços da rede do

território com o propósito de estimular a interlocução entre os sujeitos. Todavia, esse processo não estava apresentando efetividade em virtude das demandas cotidianas que impossibilitavam muitas unidades escolares de realizarem reuniões com os equipamentos das outras políticas. Além disso, percebe-se que apenas a existência de informação não constitui força suficiente para a construção de um trabalho em rede, sendo este possível apenas no encontro entre os sujeitos que irão construir estas relações.

Assim, mediante relatos dos profissionais de situações de alunos que necessitavam de maior atenção do poder público, em virtude das necessidades apresentadas extrapolarem o âmbito educacional, perpassando todas as outras esferas da vida dos sujeitos, enquanto expressões da questão social, iniciou-se um processo de realização de reuniões intermediadas pelas técnicas junto com a comunidade escolar e os profissionais dos serviços das demais políticas públicas.

A partir dessa demanda, o trabalho técnico que antes era direcionado totalmente no âmbito coletivo passou a ter interface com algumas situações individuais objetivando garantir a permanência e a qualidade dos serviços prestados aos sujeitos, por meio da concepção de que é necessário melhor articulação entre educação, saúde, assistência social, habitação, dentre outras políticas. Esta concepção respalda-se também no entendimento de que a escola não deve ser entendida enquanto sujeito isolado no cenário societal, sendo necessária a interlocução com os demais serviços para abarcar a totalidade e a complexidade das demandas que são postas cotidianamente no trabalho.

Com os contatos realizados com os equipamentos das políticas de assistência social, saúde, educação, de instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, tais como o Conselho Tutelar, são organizadas reuniões para debates, trocas de experiências e proposições de ações para o atendimento qualificado aos alunos. O foco destes encontros consiste na promoção de uma interlocução entre vários atores de instituições distintas, para a construção de propostas de atuação conjuntas, de forma que o trabalho das técnicas do Ministério Público pudesse também compor com este plano e não atuar de forma a atravessar saberes e práticas já construídas por estes profissionais.

Ademais, por este ser uma área trabalho nova construída ao longo da atuação destas profissionais do NAT, sentiu-se a necessidade de um espaço para refletir sobre o trabalho. Neste sentido, foi realizada uma interlocução com uma docente da Clínica

Escola do Instituto de Psicologia - IP da Universidade de São Paulo – USP "Clínica Psicológica Durval Marcondes", e iniciou-se a partir de 2014 Supervisão Institucional mensal para debate e discussão do trabalho realizado.

A participação das profissionais em Supervisão Institucional[64] tem possibilitado, por meio da discussão sobre o trabalho desenvolvido, reflexões acerca dos objetivos do trabalho técnico, dos desafios da atuação na área da educação, bem como sobre a qualidade dos documentos produzidos sobre as escolas e os limites e possibilidades de trabalho.

No início destes encontros foram realizadas leituras e discussões sobre os relatórios, considerações técnicas e sugestões para compreensão da dinâmica educacional, compreensão de todos os atores envolvidos no processo educacional e o papel do Ministério Público enquanto responsável pela fiscalização da qualidade dos serviços de educação prestados à população, por meio do trabalho do GEDUC.

Atualmente estes encontros foram ampliados a todos os técnicos que compõe o Núcleo de Assessoria Técnica do Ministério Público e que atuam em outras áreas para além da temática da educação (infância e juventude, direitos humanos, habitação e urbanismo), tendo em vista a possibilidade de pensar o trabalho deste núcleo, a posição destes profissionais dentro da instituição Ministério Público e as possibilidades de ação conjunta, além disso, a compreensão de que as questões vivenciadas pelos sujeitos nas unidades escolares perpassam as demais áreas de atuação do NAT.

Com o intuito de obter mais respaldo e qualidade no trabalho desenvolvido, tanto no tocante as análises institucionais a partir das visitas realizadas, quanto para a participação em espaços de discussões de políticas públicas em diálogos com os órgãos executivos das políticas de educação, foi sentido por parte das profissionais do NAT, responsáveis pela área da educação, a necessidade de ocupar espaços de discussões teóricos e práticos para além das interlocuções entre os profissionais do Direito, Psicologia e Serviço Social que atuam no Ministério Público.

Sobre isso, há atuação no Núcleo de Educação do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP/SP, que conta com alguns profissionais da psicologia

[64] Também participaram inicialmente dos encontros a Coordenadora de Área Técnica e outro Assistente Social do NAT, integrante da equipe de Direitos Humanos e que realiza algumas atividades com a equipe de educação.

ligados a área de Educação. Este núcleo tem promovido discussões acerca da atuação dos profissionais da Psicologia dentro de instituições educacionais, bem como realizado análise de projetos de lei vinculados a esta atuação profissional ou a política de educação como um todo, no estado de São Paulo e no âmbito federal, e que representam o direcionamento da legislação que será base para as políticas públicas e para a atuação do executivo.

Esta análise tem como objetivo garantir um posicionamento do Conselho diante das propostas e encaminhamentos apresentados. Outra vertente abordada por este núcleo se refere a participação dos profissionais que o compõe em espaços de controle sociais, como Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade, Fórum Estadual de Educação, Fórum de Educação Inclusiva, Grupo de Trabalho sobre o Plano Municipal de Educação, entre outros.

Há a participação em Grupo de Estudos Sociojurídico composto por profissionais de diversas instituições[65] da área sóciojuridica, que tem por objetivo a discussão teórica sobre o trabalho profissional. Ademais, está sendo construída no Programa de Estudos Pós Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP uma Tese de Doutorado em Serviço Social que discutindo o papel do Ministério Público e a atuação profissional, além de vários debates sobre a temática no âmbito da universidade.

Consideramos que o que possibilitou um diferencial na construção do trabalho que vem sendo realizado pelos profissionais, tem sido as trocas entre saberes (assistente social, psicóloga e promotor), as discussões realizadas em Supervisão Institucional, as reuniões com o promotor de justiça, a proposição de ações, além da realização das visitas. Considera-se que a partir disso, vem sendo possível a construção de um fazer interdisciplinar para atuação no campo da educação dentro do Ministério Público.

Há questionamentos acerca de quais seriam os limites e as possibilidades do trabalho, considerando as particularidades em seu âmbito no Ministério Público de São Paulo, e seu diferencial em relação ao trabalho realizado pelos profissionais das políticas públicas, enquanto estes últimos equipamentos do poder executivo.

[65] Além do Ministério Público, há profissionais do Tribunal de Justiça, Sistema Prisional, Defensoria Pública e Fundação CASA.

Não obstante esse desafio, outros têm sido enfrentados cotidianamente pelas profissionais, tais como organização do trabalho que propicie o retorno para algumas escolas algum tempo depois da primeira visita.

Hoje a maior parte dos Inquéritos Civis em andamento no GEDUC tem início por meio de denúncias de falta de acessibilidade física e pedagógica nas escolas. Não obstante, uma das principais dificuldades enfrentadas durante as visitas tem sido lidar com as questões e angústias trazidas pelos profissionais no que se refere ao tema da inclusão escolar. Muitas vezes as falas dos professores perpassam discursos contrários à inserção de alunos com deficiência em suas salas de aula.

A esse respeito, tem sido discutido durante as visitas e problematizados posteriormente em relatórios e considerações técnicas sobre o que conceitua o processo de inclusão escolar, a necessidade de a escola não abarcar sozinha esse processo, mas ter apoio dos demais equipamentos das outras políticas públicas, da Supervisão de Ensino, das Diretorias Regionais de Ensino e das Secretarias Estadual e Municipal. Além disso, a necessidade de reorganização de um plano de formação continuada que atente para as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano de trabalho.

Compreende-se que o processo de inclusão, enquanto tema, consideravelmente novo, tem sido um grande desafio no cotidiano escolar. A esse respeito, alguns docentes mencionam que anteriormente o trabalho do professor era centrado apenas no ensino, na questão escolar, mas hoje lidam cotidianamente com alunos que tem as expressões da questão social latente, tais como a convivência com genitores usuários de álcool e outras drogas, problemas de precariedade das condições de moradia, conflitos familiares, desemprego, dentre outras situações.

O tema da inclusão traz à tona, de forma mais explícita, uma discussão sobre a dificuldade da instituição escolar de lidar com todas as questões que ultrapassam o campo pedagógico e se relacionam com a função social que o espaço educacional ocupa como primeiro contato destas crianças com a vida na esfera pública. A escola funcionaria então como um espaço capaz de fazer uma mediação entre um mundo privado e o mundo público. Sobre isso, Hannah Arendt fala que “ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma da família para o mundo” (Arendt, 2000, p. 238).

Com o decorrer do trabalho realizado, esta equipe técnica tem conseguido direcionar o seu olhar para o isolamento vivido pelas instituições educacionais e verificar que a falta de recursos, materiais e humanos, tem impacto na qualidade dos serviços prestados. Constata-se frequentemente nas visitas a escassez de recursos materiais, ausência de manutenção das estruturas físicas de seus prédios, carência de capacitação profissional, quadro de funcionários incompletos e insuficientes, longas jornadas de trabalho, remuneração insuficiente, dentre outras diversas situações.

No tocante ao isolamento, percebe-se a escola cada vez mais afastada da comunidade do entorno e com um diálogo escasso com os demais equipamentos que compõe a rede de atendimento dos locais onde está inserida. Sobre isso, os espaços democráticos como Conselho de Escola, Grêmios, Associações de Pais e Mestres - APM, que possuem a sua existência assegurada de acordo com a política pública vigente, não tem encontrado força para cumprir seu papel na garantia e fortalecimento de um diálogo com a comunidade. Tão pouco tem sido possível encontrar nas visitas realizadas experiências que demonstrem o desenvolvimento de um trabalho de parceria entre os profissionais da educação e os profissionais que compõem os equipamentos de saúde e de assistência social de sua região, no sentido da garantia do cuidado integrado.

Ainda é possível perceber uma ausência de espaços de supervisão e diálogo para os profissionais das instituições escolares. Estes espaços são essenciais para que os profissionais possam trazer relatos, angústias e questões que estão além do plano pedagógico a ser desenvolvido com os alunos.

As questões aparentes e as dificuldades enfrentadas pelas instituições são de caráter reincidente, demonstrando a necessidade de uma ampliação da discussão para o âmbito coletivo, ultrapassando uma atuação que se encerre em uma análise institucional isolada e na elaboração de um relatório. A elaboração de estratégias de trabalho nesta direção tem sido atualmente o desafio desta equipe técnica.

A proposta de trabalho tem intencionado ultrapassar a recorrente fundamentação das intervenções, somente aos princípios e diretrizes das legislações, o que culmina em uma visão legalista da realidade social, na qual são desconsiderados o tempo presente e as especificidades do lugar social dos sujeitos. Neste sentido o trabalho é direcionado em uma tentativa de articulação entre diversos atores destas políticas, no sentido de implicar e responsabilizá-los na construção e utilização das políticas que baseiam seu

trabalho. Para o desenho de um novo manejo de trabalho, algumas estratégias vêm sendo desenhadas na interface do trabalho entre as áreas do Direito, Psicologia e Serviço Social.

Sobre isto a atuação das técnicas, em conjunto com o promotor de justiça, vem sendo repensada e redesenhada. Atualmente há maior interlocução com os gestores das políticas públicas e os profissionais que estão inseridos nos espaços responsáveis por construir saberes, redigir normativas e fornecer materiais direcionados aos profissionais que executam a política pública de educação. Neste sentido, têm sido realizadas algumas reuniões com profissionais que compõem os núcleos técnicos das Secretarias Municipal e Estadual de Educação de São Paulo, onde são discutidos os principais pontos mapeados no decorrer das visitas institucionais.

A atuação desta equipe tem direcionado suas reflexões também para a função das Diretorias de Ensino e seu papel como intermediador entre os gestores das políticas e os profissionais que a executam. No ano de 2015 as visitas semanais que eram realizadas nas unidades escolares estão sendo alteradas por visitas às Diretorias de Ensino objetivando ampliar o conhecimento sobre o seu papel e o alcance e limitações do seu trabalho.

Além disso, tem sido pensada a consolidação de dados obtidos através das visitas; participação em espaços de controle social; análise de documentos e protocolos municipais, estaduais e federais que abordem temas e a parceria entre saúde e educação no atendimento as pessoas com deficiência para um posicionamento desta equipe interdisciplinar; entre outras ações.

Referências

Arantes, R. B. (2000). *Ministério Público e Política no Brasil*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Arendt, H. (2000). *Entre o Passado e o Futuro*. (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília, DF: Senado Federal.

Goulart, M. P. (2013). *Elementos para uma teoria geral do Ministério Público*. Belo Horizonte: Arraes Editores.

Mazzilli, H. N. (2007). *Introdução ao Ministério Público*. (6a. ed. rev. atual). São Paulo: Saraiva.

Ministério Público do Estado de São Paulo [MP SP]. (s/d). *Grupo de Atuação Especial de Educação – GEDUC*. Recuperado em 21 maio, 2015 de http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/GEDUC.

O PAPEL DA TEORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ATIVIDADE DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL

Laura Marisa Carnielo Calejon - Universidade Cruzeiro do Sul
Rosemary Aparecida Santiago - Universidade Cruzeiro do Sul

Resumo
A formação inicial dos professores, assim como muitos documentos oficiais organizados para orientar a atividade dos docentes sustentam-se em diversas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento humano que estão assentadas em diferentes bases teóricas e epistemológicas. Com certa frequência encontramos os conceitos de competência, aprendizagem significativa, esquemas associados a conceitos como zona de desenvolvimento proximal, mediação como se estes conceitos estivessem assentados nas mesmas bases teóricas e epistemológicas. A formação inicial dos professores contribui para o ecletismo que muitas mostra-se presente na atuação docente, ainda que o professor não tenha consciência das concepções que sustentam sua atuação. Pesquisas coordenadas por Arias Beatón demonstram que algumas concepções de desenvolvimento produzidas pelo professor ao longo de sua formação inicial ou continuada estão presentes naqueles professores que se mostram capazes de promover o desenvolvimento de seus alunos. A comunicação objetiva descrever estas características e relacioná-las com as explicações e conceitos sistematizados pelo Enfoque Histórico-Cultural, assim como fazer uma análise crítica dos diferentes conceitos presentes nos documentos oficiais.
Palavras-chave: Formação de professores, Enfoque histórico-cultural, Educação básica.

Introdução

As reflexões apresentada neste texto somam-se aos esforços de muitos educadores e psicólogos para promover uma educação de qualidade, para todos, no contexto de diversidade que esta opção produz. Cabe ressaltar o trabalho da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, na busca de demonstrar as contribuições que a Psicologia pode e deve oferecer nesta direção.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 recomenda, em suas disposições transitórias, a formação dos professores em nível superior para atuação na Educação Básica. Neste sentido, nas últimas três décadas, o ensino superior passou a assumir uma grande responsabilidade de repensar as licenciaturas e garantir a formação de professores, assumindo uma perspectiva redentora em relação à qualidade da educação.

A Sinopse do Professor da Educação Básica de 2009 (INEP, 2011) demonstra que cerca de 410 mil professores (30% do total) que atuam no ensino fundamental não possuem formação em nível superior. Demonstra, ainda, a insuficiência de professores com habilitação em ciências e matemática, problema que afeta diretamente o ensino ofertado nas escolas públicas. Diante deste quadro, deparamo-nos com a formação precária de parcela significativa do alunado que se encontra nas séries iniciais do ensino fundamental.

A expectativa posta no ensino superior obriga a revisão dos cursos de licenciaturas, assim como a dicotomia entre a dimensão conteudista e desenvolvimentista do processo de ensino, exigindo assim a perspectiva do pensamento complexo e interdisciplinar para superar esta cisão. O egresso de um curso de licenciatura, seja no curso de Pedagogia ou de outras áreas como Ciências e Matemática, pode atuar em diferentes segmentos da educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ciclos I e II, e/ou no ensino médio.

O domínio da linguagem matemática e da língua materna constitui-se no objetivo fundamental das séries inicias do ensino fundamental. Entretanto, não é raro encontrar no ciclo II crianças que não dominam a escrita, a leitura, os conceitos aritméticos, bem como não apresentam outros desenvolvimentos necessários para que ela possa prosseguir no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, atendendo às expectativas e exigências do ciclo II e posteriormente no ensino médio.

O desempenho dos alunos em avaliações nacionais e internacionais66 evidencia a necessidade de repensar os contextos de ensino da matemática, assim como de outros conteúdos, de modo a assegurar um desenvolvimento real ou atual dos alunos que terminam este ciclo, permitindo que os mesmos possam responder aos conteúdos e exigências do ciclo II e do ensino médio. Contextos mais adequados de ensino também se fazem necessários para reduzir a aversão produzida, por exemplo pela matemática, de forma a relacionar de modo mais efetivo o conhecimento matemático com as situações da vida e promover a autoestima realista dos alunos.

É importante salientar que no ciclo I os professores de matemática têm uma formação generalista e atuam como polivalentes, tendo realizado sua formação inicial

[66] Como demonstrado na PROVA BRASIL (2009) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (2009)

em cursos de Pedagogia. No Ciclo II os professores são especialistas com formação específica em diferentes áreas do conhecimento. Existe uma crença generalizada que o professor generalista, oriundo dos cursos de Pedagogia tem um domínio precário dos conceitos matemáticos, atribuindo-se a esta característica a qualidade do processo de ensino.

O ensino da matemática no ensino fundamental não só permite ao sujeito apropriar-se de recursos necessários para lidar com as exigências do mundo, mas pode oferecer a oportunidade para desenvolver recursos necessários ao seu processo seguinte de escolarização e para promover o sentimento de competência e uma autoestima realista.

Fuentes, Lima e Guerra (1996) reafirmam estas relações em uma investigação sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes do curso de graduação em Administração. Os autores apresentam uma pesquisa descritiva, tendo entre outros objetivos os de conhecer a predisposição, atitude (positiva/negativa) em relação à matemática dos alunos na Universidade. Verificam que atitudes (positivas/negativas) dependem das experiências anteriores dos estudantes, relacionando atitudes positivas em relação a matemática, antes do ingresso na Universidade, com as preferências dos alunos pelas ciências exatas. Entendemos que o conceito de vivência, como formulado pelo Enfoque Histórico – Cultural oferece maiores possibilidades de compreensão desta questão do que o conceito de atitude. Entretanto esta discussão ultrapassa os limites deste artigo. O que queremos reafirmar é o lugar ocupado pela aprendizagem de matemática na escolarização e no desenvolvimento do sujeito. Desta forma, a formação de professores ganha maior significado, merecendo maior atenção.

Este artigo objetiva analisar a formação inicial e continuada de professores, destacando o papel da teoria neste processo e na atividade docente, a partir das contribuições oferecidas pelo Enfoque Histórico-cultural. Considera-se a diversidade de teorias que sustentam a formação inicial dos professores, assim como os documentos que orientam a atividade docente, produzindo um ecletismo que muitas vezes dificulta a organização da ação docente. A reflexão sistematiza características de professores que se mostram capazes de promover o desenvolvimento de seus alunos, designados como professores potenciadores, demonstrando conceitos do Enfoque Histórico-cultural que permitem compreender a formação destes docentes e sua ação pedagógica.

A formação do professor da educação básica

O Conselho Nacional de Educação institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia/licenciatura consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, que se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino fundamental, bem como à participação na gestão e planejamento dos sistemas educativos.

A docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído nas relações sociais, étnico-raciais e produtivas. Os objetivos do Curso de Pedagogia consideram a articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes ao processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Enfatiza, ainda, estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O egresso do curso de Pedagogia, como indica a resolução mencionada, deve entre outras atribuições, ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada para as diferentes fases do desenvolvimento humano. As linguagens dos meios de comunicação devem ser consideradas pelo professor que deve promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, estabelecer um diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

Uma das expectativas das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia implica na formação do professor de modo a desenvolver a sua capacidade analítica e sua participação crítica na sua autoformação, pressupondo o destaque e a análise de uma série de requisitos profissionais que o tornam professor ou professora. Para Libâneo (2004) o conjunto destes requisitos é denominado profissionalidade. De acordo com este mesmo autor para conquistar a profissionalidade são necessários a profissionalização e o profissionalismo.

Libâneo prossegue afirmando que a profissionalização exige condições ideais que garantam o exercício profissional. Essas condições são: formação inicial e continuada; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão;

condições de trabalho como recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, a organização e gestão da escola.

O profissionalismo, para Libâneo, refere-se

> [...] ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. (Libâneo, 2004, p. 75)

Neste sentido, o profissionalismo depende do conhecimento da profissão, dos componentes que envolvem a atividade profissional do ser professor. Na concepção de docência apontada pelas diretrizes atuais é possível identificarmos que o conhecimento dos métodos de ensino, da sua área de conhecimento e atuação não é suficiente. Encontramos tanto na Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 quanto nas diretrizes curriculares como dever do professor a participação na elaboração, vivência, acompanhamento e análise crítica dos projetos, propostas e programas educacionais ou, simplesmente, na construção coletiva do projeto pedagógico da escola. Envolve, ainda, o respeito aos alunos, o comprometimento com a preparação e execução de suas aulas e o envolvimento e compromisso com uma gestão democrática da escola.

As diretrizes curriculares têm apontado para novas exigências no processo de formação deste profissional. O alargamento de suas funções supõe uma formação inicial e continuada que preparem o professor teoricamente no que se refere aos assuntos pedagógicos, que o transforme num profissional propositor e pesquisador, construindo sua autonomia profissional, atuando criticamente; que na sua atuação profissional desenvolva as habilidades de participação em equipe e saiba tomar decisões na construção do projeto pedagógico e da proposta curricular.

Desta forma, destacamos a complexidade dos elementos necessários para uma formação que possibilite ao professor transformar-se em um profissional analítico e um participante crítico na autoformação. Pois a autoformação exige autonomia, maturidade intelectual e, assim, um novo componente aparece para discussão: a identidade profissional do professor.

É consenso para Libâneo (2004) e Pimenta (1998) que a identidade profissional é formada pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor. Libâneo ainda defende que a construção e fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo e

das práticas de formação inicial e continuada. È o desenvolvimento profissional que está em jogo quando abordamos a necessidade de construir e fortalecer a identidade do professor. A conquista da profissionalidade depende, e muito, de uma formação e autoformação que abordem a identidade profissional do professor. Enfim, o que significa ser professor?

Libâneo e Pimenta (1999) apud Libâneo (2004, p. 81-82) destacam duas dimensões da identidade profissional de professor:

> O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática profissional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor.

Ser professor, portanto, exige saberes – conhecimentos teóricos e práticos - e competências – qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas aos conhecimentos teóricos e práticos da profissão. Administrar a sua própria formação ou autoformação é destacada como uma das dez competências apresentadas por Perrenoud (2000)67. É possível, afirmar, que as diretrizes incorporaram este e outros conceitos, conteúdos e conhecimentos deste autor e outros pesquisadores tais como Gauthier (1998); Libâneo (2004); Pimenta (1999) que investigam sobre saberes necessários à docência. Competência é um conceito polissêmico e polêmico que define diferentes dimensões da atuação do professor como demonstrado nas dez famílias de competências anteriormente descritas. Não nos deteremos, neste artigo, na análise das múltiplas implicações e perspectivas epistemológicas que o conceito implica, mas cabe destacar a dimensão de organização do processo de ensino e de aprendizagem, a gestão, o

[67] Perrenoud (2000) apresenta dez famílias de competências para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

reconhecimento do papel dos pais, das novas tecnologias e da administração da própria formação.

Fariñas León (2004) defende que uma avaliação da maturidade profissional na atualidade não pode apoiar-se simplesmente na observação da eficiência com que o profissional, o professor em questão, cumpre suas tarefas. Diz a pesquisadora:

> Hay que considerar también, y diríamos primeramente, si él es capaz de ser agente de las transformaciones sociales y culturales y de permanecer a la altura de estas una vez logradas. Es por ello que la educación superior debe atender primordialmente el proceso de ¨ enraizamiento cultural ¨ de sus educandos, de acuerdo con las condiciones actuales de desarrollo de la sociedad en sus diferentes planos de existencia: científico, artístico, político, técnico, personal, etc. La preparación actual y futura del maestro...no debiera estar dirigida mayormente al aprendizaje del conjunto de contenidos y de técnicas, que como profesional repetirá año tras año... Fariñas Leon (2004.p. 1)

Assim, a integralização dos estudos prevista pelo projeto pedagógico da instituição deve considerar atividades de natureza teórica relacionadas com as teorias educacionais, situando os processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e educacionais, práticas de docência, atividades complementares e estágio curricular.

O profissionalismo implica em outras dimensões além do conhecimento do conteúdo a ser ministrado e do conhecimento dos métodos de ensino. Implica a dimensão da construção coletiva, do compromisso, da análise crítica e da autoformação. Desta forma, tanto a formação inicial do professor quanto a formação continuada enfrentam desafios que estão além do domínio dos conteúdos ministrados.

É importante destacarmos que o tempo destinado à metodologia do ensino de matemática no processo de formação dos professores para os anos iniciais da educação básica é muito pequeno. Num estudo que buscou analisar o que se propõe a estudar como disciplinas e conteúdos para a formação inicial de professores em diferentes instituições de ensino superior destacaram a seguinte conclusão dos pesquisadores:

> A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais. (Gatti, 2009, p. 54)

Portanto, o tempo destinado à formação profissional específica, e inserida nesta, a metodologia do ensino de matemática, apresentam um quadro de horas que, podemos considerar, insuficiente para as necessidades colocadas para este profissional que atuará nos anos iniciais do ensino fundamental. Como podemos perceber, são muitos os desafios colocados para o processo de formação e atuação professor que atua e atuará no ensino fundamental, principalmente, no ensino da matemática.

A seguir apresentamos o debate sobre a formação docente teórico-prático e o ser professor. A análise que focaliza apenas a carga horária destinada aos conteúdos específicos da formação inicial e continuada, embora significativa, mostra-se insuficiente, se considerarmos as condições de profissionalização e profissionalismo anteriormente apresentadas e na medida em que aborda um aspecto particular da problemática em análise. A discussão do campo da educação matemática demonstra esta insuficiência e aponta para a necessidade de repensar as transformações ocorridas no próprio campo da matemática e a relação entre os conteúdos da matemática e os contextos da realidade.

Ecletismo e a formação do professor

A questão da formação do professor pode ser compreendida a partir de diferentes ângulos. Costa, Cascino e Saviani (2000) entendem a educação como um tesouro que efetivamente ainda não foi descoberto, reafirmando a necessidade de um novo perfil para o educador deste milênio.

Scheibe (2002) assinala o debate caloroso da sociedade brasileira, da década de 1990, a respeito da formação de professores, relacionada com a reformulação e implementações de propostas da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.A análise proposta pela autora aponta que os debates e decisões estão voltadas preferencialmente para a administração de conteúdos e secundariamente para as questões de formação.

D'Ambrosio (1996), Carvalho e Peres (2006) consideram que as práticas respectivas de decorar a matéria no ambiente escolar relacionam-se com a formação deficitária dos professores enquanto educadores, mencionando a resistência do professor à mudança de comportamento e de pensamento. Em certa medida, a ação pedagógica sustentada pela demonstração e pela repetição de procedimentos de modo a favorecer a

memorização relaciona-se com explicações reducionistas sobre o desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem. Viana e Barbosa (2007) assinalam o investimento de dinheiro público e privado em pesquisas que procuram melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da matemática, assim como a baixa efetividade dos investimentos dado os resultados de avaliações nacionais e internacionais. As autoras destacam a interdisciplinaridade como condição necessária para a organização de contextos de ensino, reconhecendo que uma metodologia interdisciplinar requer tempo e esforço por parte dos professores e que os métodos baseados na repetição e na memorização não oportunizam o desenvolvimento do sujeito necessário para um mundo globalizado.Por outro lado, seria muito difícil para a Psicologia adequar-se ás exigências do enfoque da complexidade e interdisciplinaridade, considerando seu estado de desintegração. (Fariñas, 2010)

No ensino de matemática observamos que a matemática moderna não resolveu as dificuldades existentes no ensino destes conteúdos. O movimento predominou nas décadas de 1960 e 1970, defendendo uma matemática estruturada, apoiada em estrutura lógica, com preocupação excessiva com abstrações. Os questionamentos e as dificuldades continuavam existindo, pondo em dúvida a possibilidade desta forma de ensinar conseguir a formação de um cidadão útil à sociedade e preparar alunos para o mundo do trabalho (Onuchic & Allevato, 2005). A educação matemática surge como um esforço para encontrar formas de ensinar os conteúdos da matemática de modo a alcançar os objetivos mencionados.

A formação inicial, assim como a formação continuada de professores, por sua vez, também está influenciada pela diversidade de explicações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano que resultam da fragmentação existente neste campo teórico e produz uma diversidade de conceitos e um ecletismo que dificulta a organização da atividade do docente. As diferentes explicações para a aprendizagem,o desenvolvimento humano e as relações existentes entre estes processos, sustentam-se em distintos referenciais epistemológicos e muitas vezes servem mais para confundir os professores do que ajudar na organização de suas ação docente. A aprendizagem foi o tema central de pesquisa dos behavioristas, liderados por Watson, tendo Skinner e Ausubel apresentados como figuras relevantes na produção científica desta abordagem teórica.Aprendizagem significativa, modelo teórico sistematizado pelo último autor é

uma expressão mencionada e defendida em muitas proposições de contextos de ensino, sem o esclarecimento suficiente do significado da expressão.

O cenário de emergência do behaviorismo e do cognitivismo foi fundamentalmente o dos Estados Unidos da América do Norte. Esse movimento impactou a psicologia ocidental e brasileira durante o século XX. Na década de 1970, no Brasil, encontramos as propostas de ensino programado e ensino personalizado construídas a partir das proposições skinnerianas. O progresso da tecnologia e dos recursos de computação deu a estas proposições novas roupagens. Em 1970, Ausubel sistematiza a aprendizagem significativa, concepção de aprendizagem que sustenta a construção de cenários de ensino que favoreçam a relação intencional e não arbitrária entre o material novo a ser aprendido e a estrutura cognitiva do sujeito.Parece indiscutível que a aprendizagem, principalmente aquela que se relaciona com os conteúdos escolares, deve ter significado para o aluno. A questão está em como compreender como significado se constitui: ele resulta de uma relação lógica e racional entre conteúdos ou de um processo de produção cultural. Ainda que estes processos não sejam excludentes o segundo é mais abrangente que o primeiro.

No começo do século XX, constituía-se, em outro contexto social, cultural e econômico outra proposta para a psicologia, para a educação e, consequentemente, para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Neste cenário surgem pensadores como Vygotsky, Luria e Leontiev. Estes autores passam a ser discutidos no Brasil a partir da década de 1970/1980, com diferentes interpretações para suas proposições

Compreender os fundamentos epistemológicos do cognitivismo e do enfoque histórico-cultural constitui-se no rigor metodológico necessário para a leitura adequada dos limites e possibilidades destas explicações.

Shuare (1990) demonstra as fontes filosóficas do pensamento destes autores, analisando, entre outros aspectos a teoria materialista da atividade e a natureza social do homem.

> Partiendo del concepto de actividad como unidad organica de sus formas sensorial práctica y teoórica. el marxismo supera la ruptura entre la teoria y la práctica y afirma que en la actividad encuentra su expresión la esencia genérica del hombre (Shuare, 1990 p. 21).

O comportamento constitui-se em uma dimensão parcial da atividade e não permite compreender a complexidade e integralidade da mesma, assim como não enfatiza a natureza social do homem. Assim, o Enfoque Histórico-cultural apresenta explicações abrangentes do desenvolvimento humano, da constituição do psiquismo, da emergência das funções psíquicas superiores, do desenvolvimento das função simbólica e do papel da escola, assim como de outras instituições sociais no desenvolvimento e constituição do sujeito, permitindo compreender professores que podem ser considerados competentes ou potenciadores do desenvolvimento de seus alunos.

A diversidade de teorias tratadas na formação inicial, e persistente na formação continuada, não oferece ao professor criticidade necessária para avaliar as possibilidades e limites das mesmas na organização de atividade docente. Este dado nos leva a defender o lugar que a teoria ocupa na formação do professor e a demonstrar que o Enfoque Histórico-Cultural, pela abrangência de suas explicações permite a formação mais adequada do professor.

Professores potenciadores à luz do enfoque histórico-cultural

Fariñas Leon (2004), analisando a educação diante dos desafios socioculturais aponta para a questão da complexidade versus simplificação. A ênfase da formação do professor em um conjunto de conteúdos e técnicas, a serem repetidas, pode produzir hábitos que conformam uma forma de atuar, constituindo verdadeiros estereótipos difíceis de romper, mesmo com cursos de pós-graduação. Assim, colocar o projeto educativo à altura do nosso tempo é um desafio que começa com a formação inicial do professor.

Fariñas León (2004) demonstra que uma das contribuições fundamentais do Enfoque Histórico- Cultural foi precisamente assentar as bases para o desenvolvimento do pensamento complexo e dialético na psicologia,identificando conceitos sistematizados por Vigotski, considerados como de caráter ¨ macroscópico, heurístico e integrador ¨ tais como o de ¨ situação social de desenvolvimento ¨, ¨ zona de desenvolvimento proximal ¨ Nesta perspectiva também podemos considerar os conceitos de mediação e de vivência.

Vigotski é considerado, as vezes como um interacionista. É preciso estabelecer uma diferença entre interação e relações interpessoais. O homem na perspectiva

histórico-cultural é um ser de relações interpessoais que produz conteúdos de cultura e ao produzi-los produz a si mesmo. Este sujeito em um contexto de relações interpessoais e colaborativo cria novos conteúdos de cultura e recria conteúdos existentes de modo a constituir os próprios sujeitos. Assim Vigotski não pode ser considerado um interacionista e as estruturas cognitivas, ainda que necessárias não são suficientes para explicar a aprendizagem, o desenvolvimento humano e o papel do professor e da escola.

No esforço de compreensão da integralidade e abrangência dos conceitos sistematizados por Vigotski, buscando superar a dicotomia presente nas explicações psicológicas, o conceito de vivência merece destaque. Sobre o tema diz Fariñas Leon:

> La cuestión es que las habilidades pueden y deben ser estudiadas también como fenómenos complejos (lo que implicaría un enfoque vivencial), no disyuntivamente como cognitivas o afectivas.....Dada la tenaz costumbre de separar lo cognitivo y lo afectivo el concepto de habilidad nos parece ser uno de los mejores representantes de la ¨ vida cognitiva pura ¨de ¨ los procesos cognitivos puros ¨como realidad ontológica. Asi se ha legitimado y establecido en la cultura psicológica, pedagógica y por supuesto: así se ha acuñado en el lenguaje .(Fariñas Leon, 2004.p. 43)

A autora demonstrar como o conceito de vivencia sugere a unidade entre o cognitivo e o afetivo que se mostra mais eloquente em situações em que ocorrem distorções cognitivas como resultado de fatores emocionais. A vivencia como unidade de análise da vida psíquica e como condição de constituição do sujeito pode ser um dos componentes a considerar na formação do professor.

Os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal, frequentes na literatura que tratam da educação, muitas vezes são reduzidos a dimensões particulares das proposições Vigotskianas. Beatón (2005,p.234) demonstra em uma possível representação histórica da dinâmica da zpd, a complexidade deste conceito, considerando sua ocorrência em um espaço de atividade e de comunicação, configurando por processos de aprendizagem e processos vivenciais, de modo que, a partir do desenvolvimento real ou atual, com ajuda de ¨ outros ¨, em uma zona de trabalho mais independente o sujeito chega a um novo desenvolvimento real.

> La zpd, más que un espacio psicológico, es un espacio de mediación, es algo más que un espacio propiamente psicológico, es una posibilidad psicológica, pero es además, un espacio interpersonal, el niño, las personas, están en actividad y

> comunicación, aquí se aplica la ley genética fundamental del desarrollo... (Beatón, 2005. p. 236)

Como se observa la zdp não é um conceito isolado que se aplica mecanicamente, mas precisa ser compreendido à luz das proposições de Vigotski sobre as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Considerações semelhantes podem ser feitas em relação ao conceito de mediação, muitas vezes reduzido à atuação do professor, considerado como professor mediador. A representação feita por Beatón (2012) deste conceito demonstra a complexidade do mesmo e o conjunto de condições e circunstâncias envolvidas, de modo que o professor é um dos componentes deste cenário.

As perspectivas behaviorista e cognitivista permitem pensar o homem como um sujeito de interação, um sujeito que interage com outros ou com objetos do conhecimento, ou com um meio ambiente. Estas explicações sobre a aprendizagem valorizam as estruturas cognitivistas relacionadas com o material a ser aprendido de modo a produzir um processo de aprendizagem significativa. Entretanto no processo de interação os participantes do processo não se modificam. A dimensão cognitivista permite pressupor uma universalidade do processo evolutivo de modo a desconsiderar as peculiaridades e especificidades dos diferentes contextos culturais. O lugar e o papel do professor varia conforme a concepção de aprendizagem, de desenvolvimento assumidas pelo professor. Na perspectiva comportamental e cognitivista o professor é um organizado de consequências ou do material a ser apresentado para o aluno. Na perspectiva histórico-cultural o professor é um portador da cultura e um outro no contexto das relações interpessoais. A ação docente é uma ação intencional e o conteúdo a ser ensinado é um produto da cultura constituído ao longo da história da humanidade. A tarefa da educação e do docente está em organizar a situação de ensino de modo que o aluno possa recriar os conteúdos da cultura, constituindo –se como sujeito e apropriando–se destes conteúdos de modo a obter recursos para lidar com os desafios da vida.Ser professor significa assumir diante do outro ou mesmo de objetos, uma atitude que resulta da atribuição de significados e valores, de modo a assumir compromissos e comprometimento. Enquanto o significado incide sobre a dimensão dos valores, sendo construído pelo contexto cultural, o sentido indica o movimento necessário para passar

do ser, ou das condições existentes, para as condições desejadas. Significado, sentido e compromisso estão estreitamente relacionados (Saviani, 2008).

A formação inicial e continuada de professores precisa considerar a complexidade do fenômeno educativo, buscando compreender a partir de diferentes ângulos e diferentes olhares sua multideterminação. Não nos referimos a um ecletismo ingênuo que analisa a questão educativa e a aprendizagem pela justaposição de teorias fundamentadas em diferentes bases epistemológicas. Torna-se necessária uma análise crítica, tomando "crítica" como um esforço de análise e compreensão das possibilidades e limites de cada explicação proposta.

Analisar o fenômeno educativo a partir da perspectiva da complexidade permite uma compreensão mais integral do mesmo, evitando mecanismos reducionistas de culpabilização do professor ou que qualquer outro participante.

Entretanto, merece destaque a discussão feita por Montagnini (2007) sobre o ensino e aprendizagem da matemática elementar, a partir de teóricos como Piaget e Vygotsky. Na análise da autora a metodologia de ensino inspirada em Piaget entende a aprendizagem como resultado de uma relação ativa e interativa sujeito-objeto, sendo a ação do sujeito sobre o objeto, mediada pelas estruturas mentais do sujeito. Para Vygotsky a aprendizagem ocorre no contexto das relações interpessoais que articulam sujeito-objeto-sujeito.

Concordamos com Montagnini (2007) em que Piaget e Vygotsky coincidem quando consideram o sujeito da aprendizagem como um sujeito ativo e criativo e que a diferença entre estes teóricos está no contexto de mediação. Acreditamos, no entanto, que um olhar mais atento para as diferenças ajuda a compreender de modo mais adequado a complexidade do ensino.

Para Vygotsky o sujeito ou o aprendiz não é apenas interativo e o cenário de mediação e um cenário complexo do qual participa tanto o professor, quanto o aprendiz, assim como seus companheiros, o conteúdo a ser aprendido e outros componentes das relações interpessoais do sujeito. O bom ensino, por sua vez, promove a aprendizagem e o desenvolvimento. O conteúdo ensinado pelo professor não é assimilado automaticamente pelo aluno. A apropriação deste conteúdo é um ato de criação que caracteriza a participação ativa do aprendiz. O aluno traz para a situação escolar vivências em relação aos conteúdos ensinados e um desenvolvimento real ou atual que

lhe permite enfrentar de diferentes modos as tarefas propostas. Estes elementos configuram um desenvolvimento potencial ou proximal, assim como um sentido e significado para o conteúdo ensinado.

Entre as diferentes investigações realizadas no contexto cubano sobre professores que poderíamos considerar como competentes, ou seja,que se mostram capazes de promover o desenvolvimento dos seus alunos, encontramos dados oferecidos por Bravo (2012) que reafirmam dados de outros estudos, analisando as características e vivencias de professores potenciadores. Os dados encontrados demonstram que: nas professoras potenciadoras evidenciam-se sentimentos de amor pela profissão e para as crianças que se constituem em uma motivação intrínseca, de modo que os resultados alcançados pelos alunos são muito significativos para estas docentes; a concepção de desenvolvimento que construíram atribui a devida importância às relações interpessoais, atribuindo às condições biológicas um papel importante, mas não um determinismo fatal; as professoras conhecem as características importantes dos momentos evolutivos das crianças, dando ênfase à atividade de estudo como atividade reitora, em função da etapa pela qual transitam seus estudantes e valorizando a contribuição do jogo para o processo de aprendizagem; os professores concebem, no processo educativo, o valor das boas relações com seus estudantes, de modo a produzir um ambiente emocional positivo em que o aluno possa se expressar; estes professores demonstram interesse em buscar conhecimento e informações que lhes permitam promover maior desenvolvimento em seus estudantes; aparecem, nestes professores, conflitos com relação a sua educação anterior que foram elaborados e a valorização da relação com outros , em especial pais, professores, seus estudantes e familiares; as vivencias relacionadas com a constituição de tis conteúdos psicológicos, nas professoras potenciadoras são agradáveis e desagradáveis, conferindo um sentido positivo ao seu trabalho educativo.

Entendemos que os dados descritos resultam de um contexto cultural que toma a educação como responsabilidade do poder público, sendo de natureza social e cultural, o que confere um significado mais claro para o trabalho de ensinar, com consequente atribuição de sentidos. Entretanto, este aspecto não invalida a reflexão sobre os dados encontrados, no esforço de compreender o lugar e o papel da teoria na atividade docente.

Considerações finais

Os argumentos e dados apresentados neste artigo demonstram a complexidade do objeto focalizado e a necessidade de repensar os conceitos e as teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano tratadas na formação inicial e continuada dos professores, de modo a superar um pensamento fragmentado e conseguir organizar efetivamente uma educação de qualidade para todos. Evidencia-se que a racionalidade e o autoritarismo, marcas de uma educação bancária, não têm ajudado a ampliar a qualidade da nossa educação. Significado e sentidos, como bem demonstra a insatisfação dos nossos professores, é uma construção social e cultural que só pode ser compreendida à luz do lugar que a sociedade confere ao conhecimento e a escola.

Referências

Brasil. (2005). Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 5*, 13.12.2005. Brasília.

Brasil. (2006). *Resolução n.1, 15.5.2006*. Diário Oficial da União, n. 92, seção 1, p.11-12.

Beatón, G. A. (2005). *La persona en lo Historico-Cultural*. São Paulo: LinearB, 2005

Bravo, A.Z. (2012). *Profesores potenciadores: características y vivencias. Tesis para la obtención del titulo de licenciado en Psicología*. Universidad de La Habana.

Carvalho, A. M. P. & Peres, D. G. (2006). *Formação de Professores de Ciências: tendência e inovação*. São Paulo: Ed. Cortez.

Costa, A. C. G. da & Cascino, P.; Saviani, D.. (2000). *Educador: novo milênio, novo perfil?* São Paulo: Paulus, 32 p.

D'ambrósio, U. (1996). *Etnomatemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus.

Farinãs Leon, G. (2004). *Maestro: para una didáctica del aprender a aprender. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación*.

Farinãs Leon, G (2010). *A Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: a contribuição da Psicologia desde uma perspectiva do pensamento complexo*. trad. Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Editora Terceira Margem.

Gatti, B. A. (2008). A Pesquisa na Pós-Graduação e eus impactos na Educação. Nuances: estudos sobre Educação. *Revista Anual do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-graduação em Educação.* UNESP/Campus de Presidetne Prudente. Ano XIV, v. 15, n. 16.

Gauthier, C. *et al*. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí.

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Ed. Alternativa.

Montagnini, M. I. (2007). *Ensinar e Aprender Matemática Elementar: uma intervenção psicogenética*. In. SILVA, C. C. e SUANNO, M. V. R. (org) Didática e Interfaces. Rio de Janeiro/ Goiânia: Deescubra.

Onuchic L. R & Allevato N.S.G. (2005). *Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas*. In BICUDO, M. A.V. e BORBA, M. de C. Pesquisa em Educação Matemática 2 edição revisada. São Paulo: Ed, Cortez.

Pimenta, S. G..(1999). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____ . (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

Saviani, D. (2008). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Ed. Associados.

Scheibe, I. (2002). Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).* Rio de Janeiro: DP&A.

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso.

Viana, C. J. e Barbosa, K. A. (2007). *A Didática e as Metodologias de Ensino de Matemática*. In SILVA, C. C. e SUANDO, M. V. R. (org) Didática e Interfaces. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra.

PSICOLOGIA ESCOLAR E TRABALHO COM PROFESSORES: EXPERIÊNCIA EM UM ORGANISMO COMUNITÁRIO

Letícia Raboud Mascarenhas de Andrade – UFRN

Resumo
O presente trabalho parte de uma experiência de estágio no campo da psicologia escolar em um organismo comunitário que presta serviços educacionais num bairro desfavorecido de Natal/RN. Levando em consideração a emergência de queixas sobre dificuldades de aprendizagem e indisciplina dos alunos, além da percepção da necessidade de criação de espaços de diálogo e fundamentação teórica, optou-se pelo trabalho com os professores a partir de uma perspectiva histórico-cultural, valorizando o papel da cultura, mediação, utilização da linguagem e interações sociais como vias de aquisição do saber acumulado pela humanidade, promovendo reflexão sobre a ação e potencialização desta última no sentido da superação das desigualdades sociais. Foram realizados encontros semanais de discussão sobre a prática profissional e intervenções quinzenais de aprofundamento teórico e discussão de temas considerados pertinentes para o processo educativo com um público de seis professores do turno vespertino. Os dois tipos de intervenção utilizados mostraram-se complementares, favorecendo reflexões a partir da prática, pela troca com os pares, e diálogo com aportes teóricos, viabilizando a elaboração acerca do cotidiano, mas também em relação a conceitos científicos e processos sociais mais amplos.
Palavras-chave: Psicologia escolar; Professores; Reflexão sobre a ação;

Introdução

A psicologia escolar pode ser compreendida como um campo de atuação e produção cientifica caracterizado pela *"(...) utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendendo este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade*" (Martinez, 2003, p. 107). Martinez (2010) chama a atenção para os múltiplos fatores que influenciam o processo de ensino, sejam eles de ordem pedagógica, subjetiva, relacional ou organizacional, abrindo possibilidades de intervenção em busca do cumprimento harmônico, pelas instâncias educativas, de sua função. Esta última entendida sob a ótica de Vigotski (2000) de transmissão dos conhecimentos científicos favorecendo o conhecimento da realidade e promovendo o desenvolvimento psicológico dos alunos.

A respeito do papel do psicólogo escolar, Reger (1989), como trazido por Martins (2003) e Yamamoto (1990), questiona sua posição enquanto "clínico" ou "educador". O primeiro definido como baseado em um modelo médico, girando em torno da saúde e da doença, diagnóstico e "cura" de problemas comportamentais.

Enquanto o segundo teria o objetivo de "*aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos*" (p. 13), sendo considerado "mais apropriado". Andaló (1984) também estabelece diferenças entre duas abordagens vinculadas ao papel do psicólogo escolar: o clínico e o agente de mudanças. O psicólogo escolar clínico é igualmente compreendido como voltado para o processo saúde-doença numa perspectiva de ajustamento e adaptação ou ainda prevenção, sob uma ótica mais sofisticada. O agente de mudanças tem em vista a instituição escolar e seu contexto: relações de poder, clientela, hierarquia, meio social, ideologia por trás das ações, etc., "*funcionando como um elemento catalizador de reflexões, um conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição*" (Andaló, 1984). O que implica na necessidade de conhecer a instituição e seus processos micro e macro, tirando o foco do aluno para o contexto, sem, no entanto, excluir da investigação os processos individuais.

Martins (2003) defende que a atuação do psicólogo escolar deve passar por uma escuta clínica multirreferencial, o que pode ser compreendido como sensibilidade para perceber as diferentes óticas de leitura implicadas nos fenômenos. De acordo com o autor:

Tal lugar – o da escuta – possibilita ao psicólogo criar situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo – sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional, etc. - de tal forma que os problemas vividos sejam amplamente discutidos e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada. O exercício da escuta clínica, por sua vez, tem como perspectiva desvelar dimensões do cotidiano escolar e das relações que o estruturam até então impensadas, desconhecidas, mas que tangenciam as práticas que aí se estabelecem.

Compreendendo o papel do psicólogo escolar enquanto agente de mudanças cuja ação é atravessada por um olhar ou uma escuta clínica multirreferencial, em que tanto processos individuais quanto contextuais, sociais, históricos e relacionais são levados em consideração na busca do desenvolvimento do potencial humano através dos processos de ensino-aprendizagem, realizou-se um trabalho com os professores a partir de trocas, confronto a aportes teóricos e discussão de temas considerados pertinentes visando à promoção da reflexão sobre a prática e potencialização da mesma. Como trazido por Mazzeu (1998), o processo educativo na sociedade capitalista tem um

caráter complexo e contraditório, de um lado a reprodução das desigualdades e, de outro, a transformação social. Ressalta-se, neste âmbito, a perspectiva de trabalho voltada para a democratização da cultura e dos conhecimentos acumulados pela humanidade e fortalecimento de atores sociais e grupos no sentido de construção de uma sociedade mais igualitária.

A instituição em questão no presente artigo caracteriza-se como organização sem fins lucrativos de caráter comunitário, que presta serviços de reforço pedagógico e promove atividades artísticas, culturais e desportivas para crianças e adolescentes na faixa dos 5 aos 14 anos, embora haja flexibilidade em relação ao limite de idade, em comunidade da Zona Leste de Natal/RN. Trata-se de um organismo de natureza educacional que serve a uma região economicamente desfavorecida e em situação de vulnerabilidade social. A opção pela dimensão de trabalho com os professores deu-se tanto pelo reconhecimento das demandas do ponto de vista pedagógico (dificuldades de aprendizagem) e comportamental (problemas de indisciplina) das crianças, quanto da posição estratégica do professor como mediador na relação com os alunos e seu papel na promoção de um ambiente favorável ao desenvolvimento cognitivo e subjetivo infantil, bem como papel na contribuição para a construção de uma sociedade mais justa.

Tendo em vista o desenvolvimento das competências de atuação do psicólogo, e conexão da prática profissional com os conhecimentos teóricos, a experiência relatada ocorreu no contexto do estágio curricular obrigatório do quinto ano do curso de psicologia da UFRN durante o período de junho a novembro de 2014.

Métodos e Procedimentos

A ausência de encontros periódicos de planejamento pedagógico envolvendo espaço para efetiva troca entre os professores, caracterizando momentos capazes de engaja-los reflexivamente na ação, foi observada em campo, apesar de haverem trocas informais, encontros pedagógico-administrativos gerais e entrega de um planejamento temático bimestral. Da mesma forma, as dificuldades de aprendizagem das crianças, sobretudo com relação à aquisição e consolidação da leitura e da escrita, chamaram a atenção, bem como as dificuldades disciplinares trazidas.

Com o intuito de produzir um espaço para a discussão e reflexão sobre a prática, favorecendo seu desenvolvimento e permitindo o surgimento de questionamentos, elaboração das dificuldades e pontos positivos envolvidos no trabalho cotidiano, bem como de socialização entre os professores, estabeleceram-se encontros semanais de cerca de 30 minutos, tendo em vista as limitações de tempo da instituição.

O publico alvo foram 6 docentes do turno vespertino, três responsáveis pelo reforço pedagógico, um pelo esporte, uma pela informática e um arte-educador. Os encontros eram realizados uma vez por semana, na quinta-feira, das 17:00 às 17:30, embora diversas vezes o tempo tenha sido prolongado em função das discussões trazidas e com o consentimento dos profissionais envolvidos. Para o momento utilizava-se uma sala com cadeiras dispostas em circulo. As discussões eram desencadeadas pelo relato dos professores sobre como havia sido ou como estava sendo a semana, as dificuldades, os pontos positivos ou algo que houvesse chamado a atenção e que poderia ser compartilhado com o grupo. Os temas trazidos eram passiveis de discussão dentro do grupo e podiam beneficiar de esclarecimentos ou contribuições da psicóloga e demais presentes. Como fechamento da atividade fazia-se uma recapitulação dos pontos considerados importantes trazidos durante a reunião.

Simultaneamente aos encontros mencionados também foram realizadas intervenções quinzenais com os mesmos profissionais através de temáticas pertinentes teoricamente fundamentadas. Estas eram escolhidas a partir dos pontos levantados nas reuniões semanais e confirmadas com os professores. O tempo utilizado era de cerca de uma hora e meia, possibilitando maior aprofundamento das trocas. Após o encontro enviava-se por e-mail aos professores um resumo dos conceitos vistos e aspectos tratados nas discussões, bem como artigos para aprofundamento.

Resultados

Encontros semanais

Ao longo dos encontros semanais, proposta desde o principio bem aceita entre os professores, observou-se a consolidação do espaço como lugar de fala e troca sobre a prática cotidiana: reflexões, dificuldades apresentadas e pontos considerados positivos. Em seus discursos, os profissionais mostravam haver refletido no contexto profissional com o intuito de trazer as observações ao grupo, como uma professora que introduziu

sua fala referindo-se a uma experiência passada a qual "guardou" para compartilhar. Os integrantes do grupo mostravam-se sempre propensos a contribuir, passando a impressão de que "falar" sobre a prática, dar-lhe atenção e espaço de elaboração, produzia prazer e valorizava o trabalho. Ainda que o momento ocorresse no horário final do expediente, as discussões chegavam a prolongar-se um pouco com o consentimento dos profissionais.

Os encontros propiciaram a emergência de temas pertinentes para pensar o processo de ensino-aprendizagem das crianças, como: a percepção da vergonha de alguns alunos em participar das aulas, o ambiente por vezes adverso à expressão das crianças (deboche de colegas, taxação de crianças como "burras", etc.), a percepção dos alunos trabalhosos enquanto precisando de ajuda, estratégias para engajar os alunos nas atividades, a sexualidade na escola, a importância do contato dos alunos com a arte e a cultura, a lida com a violência e indisciplina na escola, a necessidade de ter contato com as famílias dos alunos, etc. O surgimento dos temas possibilitou a intervenção seja da estagiária de psicologia, com reflexões e conteúdos os quais poderiam beneficiar o trabalho do professor, seja dos pares, através igualmente de reflexões, conteúdos, sugestões ou experiências pessoais relativas às questões tratadas.

A título de ilustração das trocas realizadas nestes momentos há a tomada de consciência pela professora de informática, nova na instituição, por meio do diálogo com os outros professores, de que grande parte de seus alunos mais velhos apresentavam dificuldades na leitura e na escrita e consideração destas dificuldades na resistência e no desenvolvimento comprometido das atividades propostas por ela, que envolviam majoritariamente interpretação e produção de pequenos textos. Outro exemplo envolve a sugestão de uma das professoras, formada em língua portuguesa, a uma colega que está se formando em pedagogia, de trabalhar a escrita de gêneros textuais com seus alunos (carta, verbete, etc.). Também cita-se a contribuição da estagiária de psicologia em uma situação trazida, na qual dois alunos de cerca de 6 anos foram surpreendidos beijando-se na boca, no sentido de desmistificar o acontecido e compreendê-lo num contexto de descobertas, reforçando a utilização de uma intervenção junto às crianças livre de moralismos e culpabilização.

Ainda enquanto ilustração dos encontros semanais houve tomada de consciência de algumas professoras a respeito dos efeitos de suas atitudes, mais firmes ou

compreensivas, sobre os alunos na criação de vínculos de confiança com os mesmos. O maior exemplo de materialização das discussões semanais talvez tenha sido a efetivação de uma proposta de reunião periódica dos professores com os pais ou responsáveis dos alunos para o ano de 2015 com o objetivo de aproximar a família da instituição, deixá-los a par das atividades desenvolvidas com as crianças e disponibilização de espaço para troca. Na primeira semana de dezembro foi realizado o encontro de aproximação inicial com as famílias e apresentação da proposta para o ano seguinte. O momento contou com a presença de cerca de 30 familiares de alunos e transcorreu com a participação dos mesmos em um ambiente acolhedor beneficiado pelo contato direto com os docentes, que conduziram as atividades.

Intervenções quinzenais

As intervenções quinzenais caracterizaram-se por momentos de troca e aprofundamento sobre temas considerados pertinentes pelos professores e estagiária de psicologia a partir do discutido nos encontros semanais, produzindo encontros mais direcionados e alimentados por aportes teóricos. Apesar da duração prevista de uma hora e meia para as intervenções, estas, a exemplo dos encontros semanais, estenderam-se algumas vezes em função do interesse dos professores, da dimensão dos aportes trazidos e das possibilidades da instituição.

No decorrer do estágio realizaram-se quatro intervenções sobre três temas cujo interesse foi confirmado junto aos professores: o primeiro referente ao que se encontra por trás das atitudes e comportamentos dos alunos, o seguinte sobre violência e indisciplina (correspondendo a duas intervenções) e o último a respeito da cultura da escola e os mal-entendidos dos alunos. De um modo geral, utilizou-se uma abordagem que visava a princípio explorar os conhecimentos e percepções dos professores para em seguida articulá-los ou confrontá-los a aportes teóricos. Os profissionais mostraram-se participativos e interessados nos momentos propostos, fazendo reflexões, questionando quando não haviam compreendido algum conceito ou discordavam de aspectos trazidos e ilustrando ativamente os conteúdos tratados através de conexões com situações do dia-a-dia. Serão relatados a seguir exemplos vinculados a cada intervenção temática que ilustram os frutos das discussões nos encontros.

Tema 1

A primeira intervenção, sobre o que está por trás das atitudes e comportamentos dos alunos, visava à adoção de uma postura investigativa para descobrir o que poderia significar um aluno motivado, interessado, bem como um aluno desmotivado e desinteressado nas atividades propostas pelo professor. Utilizou-se a teoria da atribuição de causalidade de Weiner (Almeida et al., 2008; Martini, 2008) como suporte teórico, baseada na compreensão das crianças do que motiva um sucesso ou fracasso (capacidade, esforço, má vontade do professor, etc.), de que modo isso pode implicar em seu desenvolvimento e como ajudar. Uma professora trouxe o exemplo de um aluno que exigia demasiada atenção e chorava todas as vezes que devia fazer uma atividade, atribuindo a postura do mesmo a uma possível insegurança quanto às suas próprias capacidades.

Posteriormente a docente mencionou que a intervenção motivou a busca pela mãe do aluno em questão para conversar, através de quem soube que o mesmo havia sido adiantado de série na escola (devido à idade) e sofria pelo desnível em relação às atividades propostas e aos demais colegas, o que pode tê-lo bloqueado para os desafios implicados no processo de aprendizagem. A partir desta informação, a professora foi capaz de fazer uma leitura das necessidades do aluno e agir no sentido de ajudá-lo, mas dando espaço para que ele desenvolvesse a atividade autonomamente, apesar das resistências, para que aos poucos pudesse reconstruir a confiança nos seus próprios recursos.

Tema 2

As intervenções sobre violência e indisciplina abarcaram, igualmente, uma perspectiva investigativa. As condições que favoreciam o surgimento de atitudes violentas ou indisciplinadas por parte dos alunos, bem como condições que favoreciam um ambiente de cooperação. Foram utilizadas as teorias de Henri Laborit ilustradas por trechos do filme “Meu tio da América” sobre os comportamentos de inibição, luta e fuga a um estímulo aversivo, suas implicações fisiológicas e implicações no ambiente de ensino. Também foi explorada a relação entre violência ou incivilidade e construção da identidade, levando em consideração a importância e o desafio de se criarem espaços

e formas de se relacionar que possibilitem a construção de uma identidade passível de identificação a atitudes cooperativas e construtivas ao invés de hostis e desagregadoras.

As contribuições dos professores na discussão envolveram a percepção das manifestações de violência como sinais que precisavam ser interpretados e tratados. Também se falou da necessidade de dar atenção igualmente às crianças que não se sobressaiam pelo comportamento hostil, mas que apresentavam problemas de aprendizagem, por exemplo, colocando que os alunos têm formas diferentes de expressarem suas dificuldades. Em relação à viabilização do processo de ensino-aprendizagem, um docente expressou sua experiência de "entrar no mundo da criança", criar uma conexão com a mesma favorecendo uma relação de engajamento e cooperação. No tocante à violência e identidade, foi trazido o exemplo de um aluno considerado problemático no turno vespertino que foi transferido para o turno da manhã e que estava apresentando um desenvolvimento positivo em função das diferentes condições ambientais e do novo lugar ocupado por ele nas relações, por não ser tão amplamente conhecido como aluno-problema e por não obter reforço nos comportamentos desviantes, como ocorria no antigo grupo onde havia forjado um papel de destaque devido aos mesmos.

Tema 3

A intervenção sobre a cultura da escola e os mal-entendidos das crianças explorou a perspectiva de Bourdieu (1966) sobre o capital cultural e as desigualdades na apreensão do meio escolar pelas crianças (ou outros ambientes educativos de características semelhantes, como a presente organização). Nesse contexto fez-se referência a possíveis mal-entendidos das crianças na escola, especialmente mal-entendidos ligados à entrada numa lógica de incentivo ao desempenho nas atividades (copiar o que está no quadro, fazer silêncio, comportar-se etc.) em detrimento ao domínio dos conteúdos (reconhecer letras e palavras, interpretar frases, produzir pequenos textos, etc.) (Bautier, 2006). Os docentes reconheceram as desigualdades implicadas nas bagagens culturais dos alunos e a familiarização destes, muitas vezes, com lógicas diferentes das encontradas na escola (ou ambientes educativos), capazes de provocar atitudes e comportamentos de inadequação (por exemplo, o não

reconhecimento da autoridade do professor ou o não reconhecimento da parte de reflexão pessoal no processo de aprendizagem).

Discussão

A fim de estabelecer relações entre as atividades desenvolvidas e os referenciais teóricos utilizados para pensar a ação, ressalta-se o atravessamento da perspectiva histórico-cultural, compreendendo a importância da cultura e da mediação no processo formativo, valorizando a linguagem e as interações sociais como instrumentos de reflexão e potencialização das ações. Da mesma forma que este referencial aplica-se aos alunos, foi levado em consideração no trabalho com os professores. Os parágrafos seguintes abordarão diferentes autores e fundamentações teóricas que tem em comum a consideração da perspectiva histórico-cultural, capazes de lançar diferentes luzes no trabalho desenvolvido.

Fundamentada nas teorias de Vigotski, Leontiev e Bakthin, a clínica da atividade tem em Yves Clot seu principal expoente. Embora se utilize de técnicas específicas, a abordagem reconhece o potencial transformador do processo de reflexão sobre a ação. O autor se refere à existência de *estilos* pessoais de atuação profissional, que se configuram como adaptações particulares do *gênero profissional*, este definido como uma memória coletiva de saberes e gestos pertencentes a um coletivo de trabalho (Clot, 2008). E*stilos* pessoais diferentes em diálogo podem favorecer tanto seu desenvolvimento particular quanto o desenvolvimento do *gênero profissional* em que se inserem, desenvolvendo-o. Movimento percebido nas atividades realizadas através dos confrontos verbais entre os professores e seus modos de fazer e pensar a ação ao referirem-se à própria experiência, evidenciando semelhanças e diferenças, visíveis também pelas sugestões endereçadas aos colegas, favorecendo o enriquecimento dos *estilos* de cada um.

Utilizando-se de uma perspectiva histórico-cultural e psicanalítica, o psicólogo e psicopedagogo francês, Serge Boimare, reflete em seu livro *La peur d'enseigner* (*O medo de ensinar*), de 2012, sobre os entraves na relação pedagógica entre professor e aluno. O autor identifica a reflexão em grupo sobre a prática pedagógica como uma proteção contra o que ele chama de *medo de ensinar*. Este medo caracteriza-se pela cristalização de reações de defesa nos docentes diante dos desafios e dificuldades

encontrados no exercício da profissão. O *medo de ensinar* é igualmente abordado como uma possível reação ao *medo de aprender* dos alunos, definido como um bloqueio do pensamento diante das incertezas e inseguranças envolvidas no processo de aprendizagem e fruto de uma precária simbolização das angústias, gerando reações defensivas.

De acordo com o autor: "(...) *Parece-me cada vez mais evidente que a imagem do adulto apaixonado e engajado no pensamento é a melhor fonte da ação pedagógica*" (pg. 84). Para relançar a reflexão e o prazer de ensinar, Boimare (2012) cita a necessidade da mediação cultural e do trabalho em equipe: "*Ser alimentado pela cultura e troca com os outros é um imperativo para manter-se animado pelo seu objeto de ensino*" (pg.103). Traz ainda:

> É impossível continuar a dar, sem estar por sua vez na condição de ser aquele que recebe. É impossível continuar a funcionar intelectualmente sem ser alimentado por uma relação que renova, que cria vínculos com os outros, que dá sentido a comportamentos desconcertantes. (p.103).

Desta forma, os momentos de compartilhamento coletivo da prática, reflexão e mediação cultural, através dos aportes teóricos trazidos, ganham importância no lançamento do pensamento e atribuição de sentido a situações desafiadoras. Sobre algumas já mencionadas citamos a do aluno que chora paralisado diante de sua atividade, dos meninos de seis anos que foram surpreendidos beijando-se na boca, ou ainda a incompreensão do que pode estar envolvido quando um ou mais alunos não aprendem, não se engajam ou apresentam comportamentos divergentes.

Por fim, fazendo uso da pedagogia histórico-crítica fundada por Saviani, baseada no pensamento de Vigotski e valorizando a mediação crítica da cultura produzida pela humanidade, Mazzeu (1998) posiciona-se na perspectiva da formação de professores. O autor enfatiza a necessidade de partir da prática social, referente ao processo mais amplo de produção e reprodução, pela humanidade, das suas condições de existência e relações sociais, considerando-se a relação contraditória entre o cotidiano e o não cotidiano, as experiências pessoais e aquelas produzidas historicamente pela sociedade, colocando a necessidade de romper com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano. Nesse sentido valoriza-se a acumulação crescente do saber historicamente produzido, especialmente conceitos científicos e formas artísticas de apreender a realidade. Mazzeu

(1998) cita Vigotski quando fala da importância da mediação dos conceitos científicos para superar os conceitos espontâneos.

É igualmente com este intuito que os aportes teóricos, sobretudo explorados nas intervenções quinzenais promovidas com os professores, encontram sua disposição. Na apropriação da ciência, para além da experiência, e no diálogo entre as duas, visando a identificação não apenas de necessidades da prática cotidiana, mas fazendo emergir novas necessidades através da colocação de diferentes temas como objeto de reflexão (Mazzeu, 1998). Trata-se do surgimento de necessidades ligadas à prática social em função de um projeto de sociedade, acreditar nas possibilidades de contribuição das instituições educativas para a transformação social através da exploração dos limites e possibilidades dentro das condições existentes.

A intervenção proposta sobre os mal-entendidos dos alunos, mencionada nos resultados do presente relato, são um exemplo de temas colocados como objeto de reflexão, capazes de gerar novas percepções da realidade e novas necessidades daí decorrentes. Os mal-entendidos podem se camuflar, implicando, no entanto, num domínio precário dos conteúdos ministrados, podendo passar até certo ponto despercebidos pelos professores, dependendo de sua abordagem, e não colocar-se como problema de necessidade imediata.

Conclusões

Os encontros semanais de discussão sobre a prática profissional e a exploração de temas envolvendo aportes teóricos durante as intervenções quinzenais junto aos professores revelaram sua complementaridade no sentido de proporcionar tanto a elaboração reflexiva a partir da prática pedagógica e das trocas com os pares, quanto a apropriação, igualmente reflexiva, de fundamentação teórica e construtos científicos passíveis de comunicação com o campo numa perspectiva formativa e de democratização da educação.

Em função do tempo destinado ao estágio utilizou-se uma abordagem de exploração mais abrangente das temáticas nas intervenções quinzenais, tais quais: o que está por trás das atitudes e comportamentos dos alunos, violência e indisciplina, cultura da escola e mal-entendidos. Certamente um tratamento mais aprofundado e contínuo das implicações destes temas, bem como a utilização de estudos de caso, seria capaz de

ampliar os benefícios oriundos da reflexão, favorecendo uma maior instrumentalização conceitual e produção de possibilidades ação. Em última instância coloca-se a necessidade de unir a reflexão sobre a prática cotidiana, no contexto das práticas profissionais, à prática social no sentido de um projeto de sociedade de busca da superação das desigualdades sociais.

Apesar da consideração de diferentes aportes teóricos nas discussões (ainda que perpassados por uma compreensão histórico-cultural) capazes de trazer acréscimos ao olhar clínico multirreferencial e permitir a visualização de diferentes processos envolvidos nas atividades realizadas, prevalece a compreensão da pedagogia histórico-crítica de Saviani por sua leitura mais ampla da sociedade e engajamento na perspectiva de transformação social.

Referências

Almeida, L. S., Miranda, L. & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*. (Campinas), 25(2), 169-176.

Andaló, C.S.A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: ciência e profissão*, 4(1), 43-46.

Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de constructions d'inégalités dès la maternelle.* Lyon: Chronique Sociale.

Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris: Dunod

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7, p. 325-347.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. *Paris: Presses Universitaires de France*.

Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.

Martinez, A. M. (2003). O compromisso social da Psicologia: desafios para a formação dos psicólogos. In: Bock, A. M. M. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, Cap. 9, p.143-160.

Martini, M. L. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 479-480.

Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em estudo*, 8(2), 39-45.

Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, 19(44), 59-72.

Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem***.** São Paulo: Martins Fontes.

Yamamoto, O. H. (1990). A psicologia escolar em Natal: características e perspectivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 10(2-4), 40-49.

PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NA ESCOLA ESPECIAL

Luanna Freitas Johnson -UNIR

Introdução

Para que seja possível compreender as práticas psicológicas na educação especial é necessário, antes, refletir sobre como os cursos de Psicologia têm organizado sua matriz curricular. Ao fazer essa análise, Checchia e Souza (2003) destacam o caráter clínico dos primeiros currículos de formação embasado em disciplinas que enfatizavam o psicodiagnóstico, as psicoterapias e as técnicas de exame psicológico. Assim, a atuação do psicólogo consistia na priorização do atendimento individualizado, geralmente de longo prazo, em busca de um diagnóstico em termos de normalidade e anormalidade.

Nesse contexto, a psicologia escolar é introduzida no currículo de graduação em psicologia regendo-se por práticas clínicas, construindo uma visão reducionista sobre a queixa escolar, por centrar a atenção no aluno encaminhado ao psicólogo escolar e/ou em sua família, responsabilizando-os pelo insucesso escolar em termos de deficiência intelectual, problemas emocionais e carência cultural (SOUZA, 2007).

A ênfase dos currículos de formação no modelo clínico de atuação, com base em concepções reducionistas de psicologia que não consideram o homem como ser histórico, ativo e social, impossibilita ao futuro psicólogo apreender a origem multifacetada da queixa escolar (MEIRA, 2003; TANAMACHI, 2000/2002), bem como sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência (TADA, 2009).

Tal deficiência na formação, ainda comum em alguns cursos de psicologia, colabora para a consolidação e adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na atuação do psicólogo escolar.

Nessa conjuntura, a atuação do psicólogo nas instituições educacionais tem sido alvo de severas críticas direcionadas à ação remediativa e não preventiva, à falta de identidade própria da área de atuação, à semelhança com a área clínica, à falta de conhecimentos sobre políticas públicas e sobre o funcionamento dos sistemas escolares (CRUCES & MALUF, 2007). Tantas faltas parecem distanciar os psicólogos dos reais problemas escolares, levando-os a priorizarem uma atuação junto a alunos-problemas, com distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar. Por conta disso, acabam

constituindo uma psicologia a serviço da exclusão, da estigmatização e da desigualdade social. E, na maioria das vezes, ao considerarem os alunos com baixo desempenho intelectual, as consequências desse processo diagnóstico é o encaminhamento desse aluno para serviços especializados em classes especiais ou em escolas especiais. Diante de tantas críticas quanto à sua atuação, a psicologia escolar vem sofrendo transformações no que diz respeito ao enfrentamento do fracasso escolar, bem como dos demais problemas que surgem nas instituições de ensino.

Outro relevante fator que faz emergir a necessidade de transformações na atuação do psicólogo escolar refere-se à política de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, inclusão essa, que exige do psicólogo o rompimento de práticas individualistas e psicodiagnósticas em prol da adoção de métodos clínicos que favoreçam o processo de inclusão já que o encaminhamento a serviços especializados, ou escolas especiais, não parece ser mais tão adequado ao aluno com deficiência (MACHADO, 2003; NEVES, 2005; TADA, 2009).

A Declaração de Salamanca (1994), ao proceder às orientações de ações em nível nacional para a construção de escolas inclusivas, já apontava um novo caminho para a escola especial:

> Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares. (p.12)

Assim, o psicólogo escolar é desafiado a não compactuar com o antigo paradigma que até então regia sua prática. Antes, deve repensá-lo à luz da teoria histórico-crítico que parece fornecer importantes contribuições para mediar a formação e a prática do psicólogo tanto na escola regular quanto na escola especial.

Segundo Anache (2007), essa perspectiva, que tem como pressuposto básico a transformação das relações engendradas no interior da sociedade, oferece contribuições para problematizar as leituras sobre as possíveis incapacidades de aprendizagem atribuídas aos alunos. A autora afirma que, isso "não nega os efeitos de alterações biológicas no processo de constituição do sujeito, no entanto, através de alternativas

educacionais, podemos favorecer a sua aprendizagem e consequentemente o seu desenvolvimento." (p. 229).

Nesse sentido, Anache (2009) destaca a importante contribuição do psicólogo escolar para transformar o espaço escolar em espaço inclusivo desconstruindo preconceitos e construindo caminhos em prol do processo de escolarização do aluno com deficiência, por meio da reflexão junto aos professores sobre os problemas por eles vivenciados, fomentando assim, ações colaborativas.

Essa forma de atuação vem sendo defendida por Antunes *et al*. (2003), Galdini e Aguiar (2003), Machado (2003, 2006), entre outros pesquisadores da psicologia escolar histórico crítica. Todos eles demonstram a possibilidade de uma atuação que priorize ações coletivas envolvendo alunos, professores, equipe técnica, equipe de apoio, familiares, gestores, ou seja, a comunidade escolar. Dessa forma, o foco deixa de ser o aluno e/ou familiares e passa a ser o tensionamento das relações sociais constituídas na escola atravessadas por fatores extra-muros escolares como por exemplo as políticas públicas, tema discutido no livro organizado por Viégas e Angelucci (2006).

Buscando romper com as antigas práticas clínicas do psicólogo escolar, cursos de formação continuada têm sido oferecidos e analisados por autores como Marinho-Araújo e Almeida (2006) e Marinho-Araújo e Neves (2007, p. 70-71), oportunizando "orientações conceituais, teóricas e metodológicas, que o auxiliem no trabalho cotidiano no contexto escolar".

Em Rondônia, os cursos de capacitação na área da educação inclusiva são oferecidos pelas Secretarias de Educação, em pareceria com o MEC, mas como analisa Tada (2009), os profissionais ainda não se sentem preparados para atuarem com o paradigma da inclusão escolar. Isso acontece, talvez, em decorrência da realização e preparação desses cursos, medidas essas tomadas por uma equipe que desconhece a realidade de nossas escolas, assim como as necessidades e angústias dos atores escolares envolvidos nesse processo. Soma-se o fato de os cursos de psicologia só abordarem a temática da deficiência em uma disciplina, nomeada de "psicologia do excepcional" ou de "psicologia do portador de necessidades especiais". Tal formação dificilmente instrumentalizará o psicólogo escolar na área da educação especial frente ao paradigma da inclusão.

Nesse contexto, nossa atenção se volta ao papel do psicólogo escolar atuante na escola especial para o processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Constata-se ausência de informações sobre a prática psicológica que tem sido desenvolvida na instituição de educação especial para inserir um aluno da escola especial no ensino regular ou mesmo para mantê-lo nela. Desse modo, buscamos com essa pesquisa informações significativas sobre as práticas psicológicas nas escolas especiais em Porto Velho/RO tendo como contraponto a educação inclusiva. Assim, propomos delinear possíveis facilidades e dificuldades encontradas pelos psicólogos, refletir com eles sobre a própria atuação, conhecer o enfoque metodológico utilizado no atendimento aos alunos da escola especial bem como possibilitar a reflexão sobre sua atuação em interface com a proposta de educação inclusiva.

Método

Local

A pesquisa foi realizada em duas instituições de educação especial do município de Porto Velho/RO.

Participantes

Contribuíram para os resultados dessa pesquisa quatro psicólogos que atuam na Educação Especial. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, com faixa etária variando entre 36 e 47 anos. Os profissionais convidados atuam na área de Educação Especial entre dois e 20 anos.

Procedimentos

Para a compreensão das práticas psicológicas na escola especial foi utilizada a abordagem qualitativa. Essa abordagem é rica em dados descritivos na medida em que o investigador aborda o mundo de forma minuciosa (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Optou-se pelo estudo de caso que possibilita a compreensão de fenômenos sociais complexos e contemporâneos (YIN, 2005). Neste estudo, a prática psicológica na Escola Especial faz interface com a educação inclusiva.

Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, e o diário de campo. A entrevista continha questões relacionadas à prática do psicólogo na escola especial, o referencial teórico utilizado em sua atuação, bem como questões relacionadas à concepção de cada profissional sobre educação especial e educação inclusiva. As entrevistas ocorreram individualmente, na própria instituição de Educação Especial.

Como procedimento para a análise dos dados foram construídos conjuntos de categorias descritivas tendo como base o referencial teórico (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Sendo assim, os dados foram agrupados nas seguintes categorias: 1) formação inicial *versus* educação especial; 2) enfoque metodológico e prática psicológica na escola especial; 3) concepção do psicólogo sobre a educação inclusiva e; 4) psicólogo na escola especial: escolar ou clínico?

Resultados e discussão

Formação inicial versus educação especial

Para entender a prática do psicólogo na educação especial, é necessário analisar antecipadamente os contextos em que ocorreu a formação inicial nessa área por parte de cada profissional entrevistado. Quando referiram-se à formação para atuação na área de educação especial, os Psicólogos 2, 3 e 4 afirmaram que a formação não os preparou, pois foi voltada para a área clínica e clínica-hospitalar.

A formação clínica nos cursos de graduação em psicologia tem sido criticada por Checchia e Souza (2003) em virtude da ênfase em disciplinas de psicodiagnóstico e atendimento individual, além de ofertarem significativa quantidade de disciplinas da área da saúde, em detrimento às disciplinas da área escolar. Antunes *et al.* (2003) apontam ainda que não apenas os currículos, mas a própria opção dos profissionais, tanto no estágio quanto na atuação profissional, direcionam-se ao modelo clínico, como pode-se observar no relato da Psicóloga 3, "*Apesar de que na época, o psicólogo, ele poderia escolher e tinha a opção da psicologia escolar, mas a minha opção foi clínica.*"

A formação clínica pode contribuir para uma atuação pautada no uso de instrumentos da psicometria. No campo da educação especial, os testes contribuem para o diagnóstico e a classificação da deficiência, legitimando o encaminhamento da criança

para a escola especial, segregando-a do convívio com seus pares sem deficiência. Para a Psicóloga 3, o uso da psicometria ajuda-a a identificar habilidades e competências dos alunos:

> Utilizo também o teste de desempenho escolar que é o TDE né pra também estar auxiliando os professores, a dificuldade, aquele que consegue escrever, aquele que consegue ter algum tipo de leitura pra eles também projetarem que o aluno tem habilidades, tem competências e não focalizarem só a limitação.

Porém, sabe-se que esse modelo clínico tem pouco a oferecer ao psicólogo escolar, pois busca estabelecer um parâmetro entre o normal e o patológico. Ainda que se tenha a intenção de enfatizar as habilidades, o direcionamento dado aos resultados dos testes recai sobre as possíveis dificuldades e limitações observadas no aluno.

Ao adotar esse modelo de atuação, o psicólogo transforma os problemas escolares, constituídos numa rede de relações, em meros problemas individuais, familiares e de natureza física e/ou emocional. Para Souza (2007, p. 50), "o desconhecimento da importância das relações institucionais na produção do chamado 'problema de aprendizagem' é uma das mais sérias lacunas na formação do psicólogo atualmente". Para a autora, esse desconhecimento se dá pela dicotomia entre as áreas de psicologia durante a formação inicial do profissional, tendo em vista que as questões escolares parecem circunscrever-se apenas às disciplinas de psicologia escolar.

Somente a psicóloga 1 relatou que sua formação inicial foi voltada para trabalhar com criança "especial", referindo-se à criança com deficiência, porém num enfoque da psicologia comportamental:

> Na verdade a minha formação inicial [...] foi sim para trabalhar com criança especial, mas eu não esperava que ficaria trabalhando somente com surdo com, com crianças paralisia cerebral que era onde eu fiz todo meu estágio porque minha formação é basicamente psicologia comportamental.

De acordo com Tada (2009), a maioria dos cursos de psicologia só oferece uma disciplina da área da educação especial, geralmente nomeada de "psicologia do excepcional", não sendo suficiente para que o aluno domine toda a complexidade sobre o tema.

Os psicólogos demonstram ter consciência das lacunas na sua formação para atuarem no meio educacional e diante do desafio de desenvolverem sua prática na escola especial buscaram e/ou apontaram cursos de especialização como forma de sanar

os déficits na formação, como no caso do Psicólogo 4, *"Eu considero que eu precisava ter uma melhor formação, dentro da psicologia escolar, pra trabalhar esse processo de escola, aí fiz pós, mas em educação especial, depois uma área voltada mais pra psicologia escolar".* A Psicóloga 3 avaliou que:

> Eu acho que a principal coisa é [...] buscar um estudo, como tem uma especialização na área escolar, porque amplia a visão, quando eu ingressei na instituição eu tive que buscar literatura voltada pra psicologia escolar. [...] Então, assim acho que uma pós em psicologia educacional ou escolar, eu não sei como tá sendo utilizado atualmente, traria subsídio para um trabalho assim com mais segurança, com mais técnica para o psicólogo.

Outros, porém, como a psicóloga 2, consideram que a experiência é suficiente para promover a aprendizagem em relação à atuação na escola especial:

> Eu tenho feito poucos cursos nessa área, não, não direcionei minha formação pra isso, mas aqui na prática a gente [...] é aqui dentro no trabalho com os professores eu tenho estudado bastante [...] tenho aprendido na prática mesmo. Participei no primeiro ano inteiro das reuniões clínicas né, eu fiz triagem né dos de alunos, no primeiro ano, eu me dispus a fazer e aí fui aprender sobre de deficiência lá na [nome da escola], aqui na prática e nesse trabalho de triagem, então aí fui estudar tirar minhas dúvidas, perguntar pro pessoal que já tem uma certa experiência que já estava aqui quando eu cheguei né e estudando mesmo aprender um pouquinho por que o que eu sabia sobre síndrome de Down, sobre deficiência mental sobre paralisia cerebral era muito pouco, não que eu saiba muito mais hoje, mas assim deu pra aprender alguma coisa, mas na prática mesmo.

Isso demonstra que a formação continuada pode enriquecer a prática dos psicólogos escolares, rompendo com o modelo clínico, a partir do aprofundamento de discussões sobre temas educacionais, processos de desenvolvimento e aprendizagem e suas interrelações (CRUCES e MALUF, 2007; MEIRA, 2003).

Enfoque metodológico e prática psicológica na escola especial

Quanto à abordagem teórica ou à fundamentação metodológica que embasa sua prática, os psicólogos informam não ter referencial, sendo que alguns não compreenderam a pergunta feita, demonstrando certa hesitação ou confusão diante da indagação. A psicóloga 1 afirma utilizar abordagem comportamental, enquanto o psicólogo 4 disse ser "rogeriano". A psicóloga 2 afirma não ter um referencial determinado, mas sua formação básica foi orientação analítica. Para a psicóloga 3, Freud e Jung formam a sua base teórica, porém, para a educação especial ela recorre à abordagem comportamental.

Para entender os principais fundamentos do trabalho do psicólogo na instituição de ensino, a partir da teoria crítica, segundo Meira e Tanamachi (2003), o psicólogo deve ter como pressuposto as categorias do pensamento crítico. As autoras defendem que o objeto do psicólogo em uma instituição de ensino é o encontro entre o sujeito e a educação. Sua finalidade é contribuir para a remoção de obstáculos que se colocam entre esses, colaborando para a formação ética e política dos sujeitos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam os processos de humanização e a capacidade de pensamento crítico.

Desse modo é necessário que o psicólogo tenha compreensão de como o trabalho educativo afeta o indivíduo em sua singularidade e humanidade e, ainda que compreenda as funções e a natureza social do desenvolvimento cognitivo, dos afetos e das emoções no processo de humanização de cada indivíduo considerando a apropriação da cultura.

As práticas relatadas pelos psicólogos evidenciam o predomínio do modelo clínico de atuação com ênfase no atendimento individual, no apoio e em ações terapêuticas destinadas aos professores, aos alunos e às famílias:

> Psicóloga 1: [...] eu procuro trabalhar com o aluno de forma individualizada na minha sala ou às vezes em observação na sala de aula, na própria sala dele [...] eu procuro trabalhar a dificuldade que ele vem apresentando e em cima disso os comportamentos inadequados [...]
> Psicóloga 2: [...] a gente recebe aqui muitos pais [...] é [...] com as questões dos alunos, surpreendentemente não são as questões de aprendizagem, é [...] eles tem muita dificuldade de compreender que os alunos estão numa escola específica de educação especial então, tantos os professores como os pais buscam muito a questão comportamental, disciplinar.
> Psicóloga 3: Basicamente [...] eu gosto de trabalhar muito com jogos, jogos pedagógicos. [...]. As provas operatórias piagetianas que eu gosto muito [...] quando eu descobri as provas operatórias piagetianas eu achei bem adequado para o ensino especial porque a gente tava observando o estágio em que aquele aluno se encontrava. Utilizo também o teste de desempenho escolar que é o TDE [...]. A entrevista de anamnese pra conhecer toda a história de vida desse aluno que é fundamental e mais o diálogo também com o aluno.
> Psicólogo 4: [...] é a linha que eu sigo tanto no trabalho com os alunos como também na minha própria escuta com professores, com a família é mais, nessa área de aconselhamento, de escuta, de perceber a agressividade, emocional, afetiva, psicológica dos pais, dos alunos.

No geral, as atividades realizadas pelos psicólogos centram-se no indivíduo e nos pretensos problemas que eles apresentam. Sua atuação não é voltada aos atores escolares de forma integrada. Para cada grupo destina-se uma prática, desconsiderando

que todos fazem parte de uma rede de relações que se integra e interage constantemente na instituição, produzindo, assim, fenômenos que influenciam na atuação de cada um, como discutido por Machado (2003), Meira e Tanamachi (2003) e Souza (2007).

Outra característica que se revelou na prática do psicólogo na escola especial foi a ação remediativa e não preventiva que, muitas vezes, resulta em encaminhamento para outros profissionais:

> Psicóloga 1: Normalmente assim se tiver alguma necessidade de orientação de acompanhamento ele vai ser acompanhado, se ele tiver na sala de aula e o professor não tiver dificuldade nenhuma de adaptação com relação ao aluno, às vezes ele nem passa mais com a gente depois da anamnese, só se apresentar alguma dificuldade mesmo, se o professor precisar de alguma orientação de como lidar com a criança ou às vezes um encaminhamento para outro profissional também.

As práticas adotadas na escola especial não se diferenciam daquelas utilizadas no ensino regular, pois em ambas encontram-se ações reducionistas que centram as causas do não-aprender no próprio aluno. O que diferencia, talvez, seja que, por se tratar de escola especial, os possíveis problemas de aprendizagem são considerados de forma mais explícita como conseqüência da deficiência investigada/diagnosticada.

Concepção do psicólogo sobre a educação inclusiva

A concepção dos psicólogos sobre a educação inclusiva foi expressa em termos dos benefícios encontrados para o aluno com deficiência bem como em termos das dificuldades para a sua efetivação. Ressaltando-se a falta de preparo da escola regular e de seus profissionais para receber o aluno com deficiência:

> Psicóloga 1: Eu acho que a inclusão, ela é válida porque quando ele vai ser incluído na escola não é só uma inclusão escolar, mas é uma inclusão na sociedade, ele vai passar a ser mais aceito, ele vai se valoriza e de certa forma melhora a autoestima da criança, do aluno, eu vejo como um aspecto positivo, mas precisa ser preparada a escola que vai receber.
> Psicóloga 2: [...] inclusão eu acho importantíssimo em termos educacionais, mas continuo achando que a rede regular abre as portas pra uma inclusão e a gente continua ouvindo o mesmo discurso de que o professor não está preparado, de que ele não tem equipamento, que ele trabalha com uma sala de 40 alunos como é que ele vai receber um aluno com deficiência, ouvindo as mesmas coisas, quer dizer se fala de tirar o aluno da escola especializada, mas não se preparou a escola regular e eu acho necessário esse preparo.
> Psicóloga 3: [...] algo quase que inalcançável. É possível! Mas como depende muito do ser humano... nós temos que quebrar muitos paradigmas...é um sonho, eu ainda vejo como um sonho, quase inatingível!
> Psicólogo 4: [...] é um processo ... que traz muito benefício pros alunos que são incluídos, também pros alunos que já estão dentro do ensino regular. Tanto pela

> questão de ver, estar junto com os alunos especiais, a questão da diferença. Acho que isso é importante pra todos. Eu tenho uma visão que seja um processo... melhor o processo a inclusão do que as escolas especiais, mas também vejo que da forma que está... talvez não traga algumas vantagens pra alguns alunos, então precisa melhorar ...o ensino regular é pra poder esses alunos ser incluídos de uma forma que traga benefícios pra eles e não prejuízo, tanto pra eles como pra todo... processo educacional.

As dificuldades e possibilidades apontadas pelos entrevistados não se direcionam à sua prática na escola especial, e sim para a necessidade de mudanças que aludem a remoção de barreiras atitudinais, através da preparação do professor para receber o aluno proveniente da escola especial:

> Psicóloga 1: Eu penso que o preparo seria é... os professores que vão tá recebendo saber trabalhar melhor as diferenças, que eu acho que é uma das grandes dificuldades deles, eles têm muita dificuldade com isso, eles querem aquele aluno padrão, sem tantas dificuldades eu acho que eles precisavam se preparar nesse sentido de respeitar mais a limitação individual de cada aluno e pra isso eles precisavam ser mais orientados mesmo quanto a isso.
>
> Psicóloga 3: Mudança de atitude, principalmente, tanto de quem já trabalha no ensino especial que muitos são contra a inclusão como aqueles que tão no ensino regular desesperados, sem saber o que fazer com o aluno especial, que e o que eu estou vivenciando visitando as escolas do ensino regular. [...] Então eu acho que a educação especial tem que ser revista, tem que ser revista aliás o comportamento, a visão, as atitudes, tudo.

Sobre a inclusão, observa-se, no relato dos entrevistados que a figura do psicólogo não aparece nesse processo, centrando-se na coordenação pedagógica da escola ou na professora, ainda que sejam elas as primeiras responsáveis pela indicação dos alunos com possibilidade de serem incluídos, como podemos observar nos relatos:

> Psicóloga 2: [...] é um trabalho muito centrado na coordenação pedagógica, na coordenadora pedagógica, ela é que faz essa avaliação, a gente sempre tem essas discussões de quem é o aluno que tem, que poderia a partir da também, não só do que a gente avalia aqui, mas de demandas dos pais e aí a gente tem alguns alunos.
>
> Psicóloga 3: [...] todo o trabalho era direcionado pra escolaridade, então eles já não freqüentavam mais as oficinas de tapeçaria, de jornal, o foco era a escolaridade

> deles. Então de antemão a professora já me passou o nome dos alunos que ela percebeu que tinha condições de serem incluídos [...].

Quanto aos critérios para inclusão ou retenção na escola especial, os motivos para tanto relacionam-se à aprovação do aluno, às informações obtidas na anamnese, à avaliação de atividade de vida diária e competências de habilidades de leitura/escrita, com destaque para as falas da Psicóloga 1: "A maioria quando termina o 4º ano, eles são automaticamente inseridos ou incluídos em outras escolas"; Psicóloga 3: "Entrevista de anamnese com os pais dos alunos que nós acreditávamos que tinha condições de serem incluídos" e, Psicólogo 4: "Quando houve a tentativa de incluir houve um contato prévio tanto com a educação especial da SEDUC[68] como também com a escola."

Durante o processo de inclusão os psicólogos não realizaram qualquer contato com a escola que recebeu o aluno, nem mesmo houve acompanhamento daqueles que tinham sido incluídos, perdendo-se totalmente o vínculo com o aluno. Tal procedimento não parece ser o mais indicado para o processo de inclusão, pois é fundamental que a escola especial estabeleça uma ponte de cooperação com a escola regular a fim de orientá-la no atendimento às necessidades do aluno. Tada (2009) aponta a necessidade de um contato prévio com a escola regular que irá receber o aluno para verificar como a escola se organiza para recebê-lo, diminuindo assim as possíveis dificuldades para a efetivação da inclusão. O perfil do professor que irá atender o egresso da escola especial, bem como a constituição da sala de aula em que será inserido, são importantes fatores a serem considerados.

A concepção do psicólogo sobre educação inclusiva e ainda os critérios para a inclusão ou retenção do aluno deixam claros que esse profissional não se percebe como um agente da inclusão, mantendo até mesmo certo distanciamento desse processo. O único momento de proximidade surge durante a aplicação de testes e técnicas psicológicas, como a entrevista com os pais. No entanto, esses instrumentos não representam um meio eficaz para subsidiar decisões acerca da inclusão escolar.

É emergente, pois, que a psicologia escolar, ao ocupar espaço no cenário da instituição especializada, desenvolva ações que traduzam concepções inclusivas, possibilitando à pessoa com deficiência ser vista e compreendida para além da

[68] Secretaria de Educação do Estado

deficiência, não na intenção de negar a deficiência, mas de potencializar sua capacidade de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos. Agindo assim, certamente a psicologia escolar abrirá um caminho que possibilite a esse sujeito tornar-se dono de sua própria história.

Psicólogo na escola especial: escolar ou clínico?

A percepção do psicólogo escolar quanto à sua atuação na escola especial traz à tona a prática clínica adotada por esse profissional. A maioria dos psicólogos reconheceu sua atuação pautada na abordagem clínica. A psicóloga 2 expressou que nem mesmo se considera psicóloga ao atuar na escola especial: "Aqui eu não sou clínica, minha visão é institucional, a minha perspectiva é de Psicóloga Escolar, hoje eu não me considero nem muito psicóloga. Eu sei que isso é uma coisa muito comum acontecer nas escolas de uma forma geral."

Apenas a informante 1 considerou-se como psicóloga escolar; no entanto, ao relatar sobre sua prática fica evidente o aporte clínico em sua atuação: "Eu me considero como Psicóloga Escolar. eu procuro trabalhar com o aluno de forma individualizada na minha sala ou às vezes em observação na sala de aula, eu procuro trabalhar a dificuldade que ele vem apresentando."

O psicólogo 4 afirmou que é a possibilidade de atuação clínica que o atraiu à escola especial, considerando ainda que a prática clínica é necessária nesse cenário, "Eu escolhi área de educação especial talvez por estar mais próximo da área clínica [...] Se ganha por estar numa escola especial e ter uma necessidade grande desse trabalho clínico." Essa afirmação revela a influência dos modelos médicos na atuação do profissional de psicologia escolar além de evidenciar que o limiar entre a educação e a saúde na instituição especial torna-se muito tênue. Ao adotar a abordagem clínica em sua atuação, o psicólogo estreita essa proximidade produzindo modelos inadequados e até mesmo ineficazes de práticas psicológicas na escola especial. A pontuação dos psicólogos sobre esse tópico sugere que esse profissional não reconhece o lugar que lhe compete enquanto psicólogo escolar.

Considerações finais

Com esta pesquisa, constatou-se que a prática do psicólogo na escola especial em Porto Velho/RO está fundamentada na abordagem clínica. Essa, por sua vez, foi consolidada ao longo da história da psicologia ao apresentar, em seus currículos de formação, um caráter clínico e individual que patologiza e psicologiza os problemas de aprendizagem, centrando-os no aluno e em sua deficiência.

Os desafios da educação inclusiva bem como a emergência de construção de novos paradigmas de atuação do psicólogo escolar no meio educacional exigem significativas mudanças nas práticas psicológicas na escola especial em interface com a educação inclusiva. Urge a adoção de referenciais teórico-críticos que consideram o caráter histórico de constituição do sujeito e a rede de relações que ele integra. Além disso, é necessária a criação de espaços de discussão entre os atores escolares para delinear o papel desempenhado por cada um e refletir acerca de como a vida escolar do aluno é atravessada pela rede de relações constituídas na escola. A partir disso é que será possível definir ações que apontem novos direcionamentos à construção da educação inclusiva na escola especial.

Enfim, espera-se que o psicólogo escolar possa ampliar seu foco de investigação e que rompa com seus velhos paradigmas, assumindo assim, o desafio de construir práticas psicológicas não compactuais com a negação do caráter histórico-cultural da subjetividade, mas que antes disso, revelem concepções reais de práticas inclusivas. Essa nova postura profissional possibilitará à pessoa com deficiência a oportunidade de convivência e desenvolvimento como cidadão e como ator de sua história.

Referências

Anache, A. A. (2007). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. Em: H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar*: realidades e perspectivas (pp. 213-243). Campinas, SP: Editora Alínea.

Anache, A. A. (2009). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar*: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática (pp. 221-243). Campinas, SP: Editora Alínea.

Antunes, M. A. M. et al.. (2003). A Psicologia Escolar na implementação do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar*: práticas críticas (pp. 105-128). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Ed.

Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa Escolar e Atuação Profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos. Em: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs), *Psicologia escolar:* teorias críticas (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cruces, A. V. V. & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados – oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. Em: H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar:* realidades e perspectivas (pp. 163-210). Campinas, SP: Editora Alínea.

Galdini, V. & Aguiar, W. M. J.. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar*: práticas críticas (pp. 87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Machado, A. M.. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar*: práticas críticas (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M.. (2006). Plantão institucional: um dispositivo criador. Em A. Marcondes; Â. Fernandes & M. Rocha (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação* (pp. 117-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2006). Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar*: ética e competências na formação e atuação profissional (pp. 59-82). Campinas, SP: Editora Alínea.

Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar:* realidades e perspectivas (pp. 69-87). Campinas, SP: Editora Alínea.

Meira, M. E. M.; Tanamachi, E. R. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em: M. E. M. Meira & E. R. Tanamachi. *Psicologia Escolar*: práticas críticas (pp. 11-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar*: teorias críticas (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Neves, M. B. J.. (2005). Por uma Psicologia Escolar inclusiva. Em A. M. Machado et AL (Orgs.), *Psicologia e direitos humanos*: educação inclusiva, direitos humanos na escola (pp. 107-123). São Paulo: Casa do Psicólogo/Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento à queixa escolar. Em B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tada, I. N. C. (2009). Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. Em A. M. L. Sousa et al (Orgs.), *Psicologia, saúde e educação*: desafios na realidade Amazônica (pp. 61-83). São Carlos, SP: Pedro e João

Editores/Porto Velho, RO: EDUFRO.
Tanamachi, E. R. (2002). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. Tanamachi; M. Proença & M. Meira (Orgs.), *Psicologia e Educação*: desafios teórico-práticos (pp. 73-103). 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.
Viégas, L. S. & Angelucci, C. B.. (2006). *Políticas públicas em Educação*: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.
Yin, R. (2003). *Estudo de caso*: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman.

O PANORAMA DAS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Lucia Pereira Leite - Universidade Estadual Paulista
Financiamento: Fapesp[69]

Resumo
A universidade pública enquanto instituição social deve propagar ações inclusivas, dentre elas às destinadas as pessoas com deficiência. Entretanto, ao fazer parte de um modelo econômico que privilegia a produtividade e a perfeição, pode corroborar com a ideia de deficiência como incapacidade atrelada a uma situação de desvantagem. Atualmente, se constatam inúmeras conquistas em termos normativos, porém preceitos e ações excludentes são comuns nas relações e nos discursos da sociedade, de sorte na compaixão, na benevolência ou ainda embasados no assistencialismo, localizando a deficiência estritamente no organismo que a apresenta, desconsiderando a necessidade de ajustes e alterações no contexto sociocultural no atendimento às diferenças. Porém, cabe à sociedade, em particular, às instituições de ensino, principalmente às públicas, legitimarem os preceitos contidos nas ações afirmativas com vistas à participação efetiva das pessoas com deficiência. Com base nos princípios que definem uma sociedade inclusiva, a educação de pessoas com deficiência no ensino superior, vem ganhando destaque nas pesquisas brasileiras, a partir da análise crítica das mudanças políticas governamentais, aliadas as transformações econômicas e culturais da sociedade. Com vistas a expandir o campo de estudo realizou-se uma pesquisa que procurou então identificar as concepções de deficiência em futuros profissionais de diversas áreas do saber, que certamente irão se relacionar com essa demanda populacional, caso os investimentos em políticas de inclusão social tenham continuidade. Para tanto, elaborou-se um instrumento de pesquisa (Escala Concepções de Deficiência - ECD), que foi aplicado em estudantes universitários, de cursos provenientes das três grandes áreas do saber – biológicas, exatas e humanas de uma instituição de ensino superior, de natureza pública, do estado de São Paulo. Portanto, a Psicologia muito pode contribuir para que a inclusão de pessoas com deficiência ocorra mais acentuadamente e de maneira mais respeitosa e digna, buscando ofertar ações que visem à eliminação do preconceito, o reconhecimento à diversidade humana, discutindo criticamente a deficiência demarcada dentro de um contexto histórico-cultural.
Palavras-chave: concepção; pessoas com deficiência; escala; inclusão; universidade.

Introdução

Este texto decorre de uma pesquisa que se encontra em desenvolvimento e que apresenta - na atualidade - resultados parciais. Tem a pretensão de contribuir em termos científicos para a inclusão social e educacional de um contingente populacional expressivo, no caso de pessoas com deficiência no país, bem como para a promoção de

[69] Financiamento: Proc.14/03811-2 FAPESP – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo. Proc. 405787/2012-0 CNPq.

ações afirmativas. Entende-se que a temática 'deficiência' - e/ou pessoas que se encontram nesta condição - é categoria de análise da Psicologia Social e da Educação, pois implica num segmento diferenciado passível de preconceitos, atitudes negativas e/ou opressoras, como ocorrentes em outras – grupos étnicos, gênero, classe social, classes geracionais, dentre outras.

Destarte, para estudar o conceito de deficiência é necessário inseri-lo numa esfera maior, ou seja, no processo de formação de conceitos. A esse respeito à psicologia histórico-cultural entende que o desenvolvimento psíquico do homem se dá nas relações sociais por intermédio da linguagem e dos signos, que são representados por palavras, sendo então que o conceito se constrói na relação de significação da palavra. Ao passo que é dado e reiterado no contexto social, nas relações entre pessoas que se encontram nessa condição e com as demais, a construção a concepção de deficiência se desdobra em grande medida em conceitos de desvio e na adoção de rótulo de deficiente e/ou incapaz.

O estigma é então configurado e atua como controle social, pois a partir dessa marca se valoriza positivamente o "normal" em detrimento do "anormal", criando, na consequência, códigos de conduta, mecanismos de fiscalização do cumprimento desses códigos e programas de tratamento para os desajustados, além de mecanismos de defesa pessoal que justificam e garantem a promoção de situações segregadas. Tais considerações implicam no entendimento de que a deficiência extrapola as condições orgânicas, funcionais ou comportamentais diferenciadas, pois o prejuízo individual está fortemente atrelado à relação e aos preconceitos que a sociedade mantém com este indivíduo, interferindo no seu desenvolvimento humano.

A psicologia histórico-cultural entende que o homem, enquanto ser biológico se desenvolve e adquire as características tipicamente humanas no processo social por meio das relações interpessoais. Para essa abordagem, ao nascer, o homem apresenta funções psicológicas inferiores, que são imediatas e biológicas, e, no decorrer do seu desenvolvimento, por meio de relações mediadas, desenvolvem as funções psicológicas superiores, tais como: atenção, memória, linguagem, pensamento, entre outras, que irão lhe conferir possibilidades mais avançadas de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o caráter social do psiquismo humano se forma a partir da apropriação dos processos interacionais que se engendram em comunidades culturais,

que são espaços de produção de significados e sentidos que medeiam o modo de pensar, sentir e agir do homem (Ximenes & Barros, 2009; Gesser *et al*, 2013).

Vigotski (1991, 1997, 2004) defende que o desenvolvimento humano ocorre primeiro no campo social – interpsicologico – e depois no âmbito individual – intrapsicológico – pelo intermédio das interações sociais do indivíduo no seu contexto. A interatividade é circunscrita por participações ativa e passiva do homem perante o meio sociocultural e demarcada pelo momento histórico. Em linhas gerais, o desenvolvimento humano é marcado por pela apropriação que o sujeito faz dos conhecimentos produzidos no decorrer da história. Porém, tal apropriação, de acordo com Leontiev (2005), se inicia no nascimento humano – em que está posta uma estrutura orgânica que será desenvolvida por toda a sua existência e que irá lhe subsidiar a sua participação no contexto – e pode ser compreendida como um processo em curso em que os variados caracteres típicos da espécie humana são transmitidos e compartilhados pelos outros. Em função disso, o homem desenvolve capacidades que, por sua vez, lhe permitem aprender os conhecimentos existentes ao seu redor. Para exemplificar Leontiev, na mesma obra, cita a linguagem, função psicológica superior, que resulta da inserção no universo de conhecimentos preexistentes ao nascimento da criança, pois ela se apresenta numa determinada sociedade que faz uso de um padrão comunicativo específico. Destarte, no decorrer de seu desenvolvimento, nas sucessivas participações sociais é que aprende a decifrar os códigos linguísticos e utilizá-los com propriedade, com isso se constitui o seu ouvir e falar.

Araújo e Lacerda (2010, p. 699), ao se apoiarem nos textos de Vigotski, sintetizam a função mediadora da linguagem nos processos interpsicológicos e intrapsíquicos, enfatizando a relação pensamento-linguagem como primordial para a compreensão da natureza da consciência do homem. Nessa direção o uso de signos na linguagem, "[...] ao orientar-se para o próprio sujeito, regula ações e estrutura o campo simbólico, constituindo-se no princípio explicativo da atividade consciente, a base do funcionamento psíquico de ordem superior". Em adicional, a linguagem possibilita a mediação do sujeito nos processos sociais, de tal modo o desenvolvimento psicológico superior dela depende e por ela se constitui. Nessa direção, a linguagem entendida como sistema simbólico essencial representa "[...] um salto qualitativo no desenvolvimento do

ser humano, e a palavra, signo por excelência, assume papel central no desenvolvimento do pensamento, na evolução histórica da consciência como um todo".

Vigotski (1997, originalmente publicado em 1934) traz no quinto volume da coleção *Obras Escogidas – Fundamentos da Defectologia*, que a tipologia da deficiência é abordada à luz de duas perspectivas, a primária e a secundária. A deficiência primária, para o autor, se ancora numa concepção organicista, e abarcam uma série de comprometimentos no organismo decorrente de padrões genéticos diferenciados, lesões neurais, malformações hereditárias, formação anômala, enfim uma série de ocorrências que levam a um funcionamento diferenciado do organismo físico.

Já a deficiência secundária é decorrente dos prejuízos ocasionados em função da dificuldade do estabelecimento das interações sociais e consequentemente da inadequação da apropriação de conhecimentos necessário para o pleno desenvolvimento humano. Tal concepção é subsidiada na premissa da estreita relação entre social e biológico, que o último se desenvolve em função do outro, ou seja, o biológico é historicamente construído (Garcia, 1999). Com a adoção desta postura, não se trata de negar a existência de mudanças orgânicas em função das deficiências, mas sim, de compreendê-la como um fenômeno social, pois são significadas histórica e culturalmente e, por esta razão, deixam de ser um exclusivamente um fato natural.

No cenário, Mesmo com mudanças no modo de conceber a deficiência identifica-se que o perigo recai a associá-la a uma situação de desvantagem, que se faz propaga ao considerar e julgar determinado indivíduo em relação aos seus pares e inserido num grupo específico. Na adoção de um modelo capitalista, os parâmetros adotados para julgamento dos indivíduos perpassam pelas necessidades de manutenção deste modelo econômico, que estabelece como critério básico à capacidade produtiva de cada um. Aranha (2003) acrescenta apontando que o sistema inclui aqueles que atendem as instituídas, ou seja, que se aproximam da norma da produção, na medida em que isso deixar se ocorrer passam a ser vistos como desviantes e, portanto, excluídos no modelo capitalista.

Ao coadunar tais preposições com as concepções de deficiência, anteriormente apresentadas, percebe-se que a sociedade ainda se mantém num enfoque muito individual (decorrente de causais orgânicos ou sociais), pois localiza a deficiência no organismo que a apresenta e, em função disso, espera que este se ajuste para adequar ao

meio. Lógico, que se percebe um avanço de políticas públicas para atender esse segmento populacional, como o decreto 3298/99, em que indica uma série de ajustes, nas diversas esferas sociais – educação, saúde, trabalho, lazer, por exemplo – que regulamentam ações específicas destinadas às pessoas com deficiência. Entretanto, tendo o país reconhecido a sua população, enquanto um conjunto de segmentos diversos, e feito uma opção política formal pela universalização de oportunidade que efetivamente disponibilize, a todos, o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, há que se investir em maneiras de fomentar a inclusão social (Leite & Martins, 2012; Aranha, 2003).

Atualmente, na realidade brasileira, a Presidência da República conta com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, órgão responsável pela implantação de políticas públicas voltadas para a proteção e a promoção dos direitos humanos. Uma de suas competências é exercer as funções de ouvidoria geral da cidadania, atendendo aos grupos sociais vulneráveis e passíveis de ações excludentes. Fazem parte da estrutura da SEDH, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE (BRASIL, 2008). A existência de órgãos governamentais que trabalham pelos direitos dos excluídos é importante e demonstra resposta às reivindicações desses grupos, mas por si só não garante que a inclusão social ocorra em todas as instâncias, pois se configura como um processo que demanda tempo e mudança de paradigmas sociais, prevendo alterações na concepção da sociedade sobre a deficiência.

Leite (2014) acredita que possa existir ainda outro modelo e apoiada nos estudos da defectologia, apresentados originalmente por Vigotski em 1929, compreende que a deficiência numa perspectiva histórico-cultural deve ser interpretada como:

> [...] dinâmica, relacional e processual com base na relação entre indivíduo e contexto sociocultural, que ocasiona um desenvolvimento humano diferenciado, que pode ser alterado em função das expectativas e de atitudes dirigidas a ele. A deficiência decorre de uma disfunção biológica que acarreta limitação, e como consequência uma barreira social. É significada historicamente no contexto de sua ocorrência (Leite, 2014, p. 12).

Isso implica entender que a deficiência extrapola as condições orgânicas, funcionais ou comportamentais diferenciadas, pois o prejuízo individual está fortemente atrelado a relação que a sociedade mantém com este indivíduo, ou seja, a falta ou a inadequação social, vinculada aos conceitos negativos atribuídos à pessoa com deficiência poderão dificultar ou não a sua participação social e consequentemente o seu desenvolvimento humano.

A maneira como o conceito de deficiência foi elaborado ao longo da história e a forma como a sociedade se posiciona diante de tal fenômeno influencia, ainda hoje, nas relações que estabelecem com essa parcela da população. Na realidade brasileira, a definição de deficiência, ainda vigente e usual, traz o conceito, na sua essência, focado numa limitação de ordem individual. Como se percebe pelo o Decreto Federal 5.296, de 02 de Dezembro de 2004, no primeiro parágrafo do Art. 3º, "[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (Brasil, 2004).

Entretanto, há também o conceito proposto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), que foi fundamentado no modelo social da deficiência, que afirma no artigo 1º deste documento: "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas". Portanto, percebe-se uma nova forma de conceituar a deficiência, com um formato mais amplo indicando a presença de barreiras como limitadoras da participação social.

Contudo, ao atribuir a qualidade negativa para determinadas características de uma pessoa e/ou de um grupo, cria-se um fenômeno social chamado de desvio. Omote (2004) esclarece que, ao reduzir os atributos e comportamentos como inerentes aos sujeitos desviantes, a sociedade lhe confere descrédito social e, em consequência, os exclui, segregando dos demais. A esse sujeito marginalizado é atribuído o conceito de estigma, que é uma marca resultante de julgamentos em grande medida consensuais pela comunidade na qual se dá a ocorrência do fenômeno.

Goffman (1982) compreendeu o estigma tem como função o controle social, pois a partir dessa marca que se valoriza positivamente o "normal" em detrimento do "anormal", criam-se assim códigos de conduta, mecanismos de fiscalização do cumprimento desses códigos e programas de tratamento para os desajustados, além de mecanismos de defesa pessoal para justificar o convívio segregado (Amaral, 1995).

Em relação ao fenômeno da deficiência, Oliveira (2004) argumenta que é nas relações entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência que surge a noção de desvio e o rótulo de deficiente. Amaral (1995) acrescenta que o desconhecimento/distanciamento desse fenômeno é um elemento fundamental na criação do estigma e de atitudes preconceituosas e estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subsequentes (Amaral, 1995, p. 122).

No cenário brasileiro, apenas nas três últimas décadas evidenciou-se uma preocupação em entender e reconhecer os direitos da pessoa com deficiência como outro qualquer cidadão, fixando normas específicas. Não é de se estranhar, portanto, que as sociedades ainda atrelam as pessoas com deficiência sentimentos de caridade e filantropia, não acreditando nas suas possibilidades produtivas, por exemplo. No entanto a desinformação sobre as deficiências, a inadequação das condições arquitetônicas, de transporte e de comunicação persistem, além das dificuldades no processo de escolarização de pessoas que se encontram nessa condição. Em detrimento disso, pessoas capazes e produtivas acabam distantes do convívio social (BAHIA, 2006). Para Gesser, Nuernberg e Toneli (2012) é necessária a produção de estudos que visem superar as pesquisas que enfocam fortemente a natureza biológica para compreender a deficiência, com vistas a analisar o fenômeno como produto social que necessita de ações pontuais para a garantia dos direitos humanos dispostos aos cidadãos.

A partir do exposto, este estudo procura averiguar em que medida como o conjunto de alunos se posicionam diante enunciados diferenciados sobre as concepções de deficiência, por meio da aplicação do instrumento de pesquisa Escala Concepções de Deficiência – ECD (Leite & Lacerda, 2013).

Isso é interessante visto que, na interpretação dos textos de Lígia Amaral (1998), indivíduos que compactuam de uma concepção individual demarcam a diferença dentro de um viés de normalidade, na tentativa de homogeneizar um determinado conjunto

com características semelhantes, distanciando-se dos não iguais. Por conseguinte formam outro conjunto, externos à norma, pois não apresentam correspondentes a um modelo preestabelecido. Por exemplo, situa, dentro da normalidade, um padrão de homem valorizado socialmente que corresponde ao "jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo" (Amaral, 1998, p.14).

Aquele então, que por condições diversas se distancia de padrões físicos, comportamentais e/ou emocionais valorizados e compartilhados culturalmente, são demarcados como diferentes, pois desviam de uma dita normalidade, sendo então considerados anormais. E, quanto menos se aproximarem das condições postas pela norma serão mais classificados como mais desviantes. Ao agir desse modo a sociedade, para Figueiró (2007), incorre no sério risco de se isentar na responsabilidade e no agravamento da deficiência, uma vez que o indivíduo é o culpado pela sua condição.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa 1472 alunos de graduação e 374 alunos de pós-graduação, sendo 207 alunos matriculados no doutorado, 163 no mestrado e quatro no mestrado profissional. No decorrer da pesquisa foi objetivado o alcance de uma amostra de estudantes de áreas de conhecimentos distintas, englobando cursos das três grandes áreas do saber: humanas, biológicas e sociais. O universo pesquisado compreendeu o corpo discente de uma universidade pública do Estado de São Paulo.

Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados se pautou no uso da Escala Concepções de Deficiência – ECD (Leite & Lacerda, 2013), que se constituiu num conjunto de 20 asserções que retratam quatro diferentes concepções de deficiência- social, biológica, metafísica e histórico-cultural - sendo cinco sentenças para cada concepção. Para cada concepção foram elaboradas cinco asserções. Após esta primeira reescrita foi encaminhado a um especialista em letras para averiguar a sintaxe da redação das assertivas. Foram feitos pequenos ajustes gramaticais. Na sequência a escola foi encaminhada a dez juízes, todos com familiaridade teórico-metodológica em pesquisas relacionadas à temática

deficiência, atuando como docentes e pesquisadores junto a programas de pós-graduação em educação especial, psicologia e/ou educação. Para a concretização desta etapa foi elaborada uma carta convite, de recomendação para anuência na participação e orientação sobre as atividades propostas.

Em virtude da universidade pesquisada se constituir em unidades universitárias distribuídas por todo o estado, pensou-se num modelo de aplicação à distância, virtual. Os dados foram coletados no final do segundo semestre letivo de 2013 por meio do desenvolvimento e aplicação de um formulário eletrônico – de preenchimento voluntário, em que não era necessária a identificação do respondente, apenas dados correspondentes ao curso, ano de ingresso, idade, sexo, faculdade e unidade universitária.

Tal instrumento foi disponibilizado on-line, via sistema de informação em rede interna da universidade, para as 32 unidades universitárias. Este procedimento foi estruturado em uma base de dados, pelo desenvolvimento e utilização de software livre, pelo Grupo de base de dados, do Departamento de Ciência da Computação e Estatística, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da UNESP- Campus de São José do Rio Preto.

Procedimento de análise dos dados

Inicialmente, os instrumentos de pesquisa foram recolhidos e agrupados nas seguintes categorias: graduação, pós-graduação, docentes e técnico-administrativos. Decidiu-se como critério de exclusão os participantes que deixaram de responder mais de quatro itens (20%) da escala.

Para as quatro categorias as respostas foram tabuladas por faixa etária, gênero, campus e unidades universitárias; e para as categorias graduação e pós-graduação as respostas, também, foram tabuladas por períodos de matrícula – ingressantes e/ou concluintes; área acadêmica – biológicas, humanas e exatas e tipo de formação (bacharelado ou licenciatura, por exemplo).

Para a realização da análise estatística foram calculados os escores para as quatro concepções de deficiência que constituem a escala. Tal instrumento apresenta uma disposição aleatória das sentenças, sendo que o respondente deve, para cada assertiva, assinalar uma opção de resposta, que indicará um grau de concordância, em

escala do tipo Likert, constituída de cinco pontos ordenados com valoração gradual: (1) concordo totalmente; (2) concordo pouco; (0) indiferente; (3) discordo pouco; (4) discordo totalmente. Os escores foram dados pela soma dos itens que compõem cada concepção, assim o escore total de um participante pode variar de 0 a 20.

Os dados foram analisados com o auxílio do pacote estatístico IBM SPSS Statistics Base. Foram realizadas as análises descritivas gerais dos dados, como cálculo de freqüência, média, mediana e desvio-padrão. Para análises estatísticas inferenciais foram empregados os testes paramétricos: Teste *t* de Student, para avaliar a comparação entre duas médias – entre as concepções de deficiência (social, biológica, metafísica e histórico-cultural) e gênero; Teste ANOVA, para avaliar a comparação entre três ou mais grupos – entre as concepções de deficiência e ano de ingresso para os alunos de graduação e pós-graduação; Teste *r* de Pearson, para se avaliar a correlação entre cada concepção de deficiência e a idade dos indivíduos. Utilizou-se como critério de significância $p < 0, 05$. Pretende-se realizar a análise fatorial no intuito de verificar se o conjunto de itens é passível de fatoração e quantas dimensões esta análise sugere.

Resultados

O estudo refletir e discutir a deficiência sobre a perspectiva da formação desse conceito e as implicações do modo como se concebem a deficiência nas relações que são estabelecidas com esses sujeitos. Dessa forma, as análises realizadas a partir dos resultados desta pesquisa contribuem para difusão de conhecimentos que podem vir orientar futuras práticas profissionais. Os achados desta pesquisa demonstraram que a amostra investigada tende a concordar mais com as concepções social e histórico-cultural. Tal posicionamento implica na compreensão do fenômeno deficiência enquanto constructo social, histórico e cultural. Entretanto, percebeu-se, também, que ainda há resquícios da tendência de localizar a deficiência no corpo orgânico e/ou aos eventos metafísicos, sendo que tais posicionamentos atribuem ao indivíduo a responsabilidade de se encontrar na situação de deficiente, eximindo a responsabilidade e o compromisso da sociedade para com esse segmento populacional. Dito de outro modo, caso a provisão de ajustes e/ou adaptações não serem realizadas, a sociedade tenderá sempre em atribuir as pessoas que apresentem condições orgânicas/fisiológicas – anatômicas – motoras – sensoriais e/ou psíquicas diferenciadas o status de deficiente,

incapaz e/ou inferior, qualificando-as negativamente perante as demais. Nesta direção, pode-se concluir a relevância destes resultados para promoção de ações que visam ampliar o diálogo sobre o fenômeno da deficiência, a fim de eliminar o preconceito e aumentar o reconhecimento à diversidade humana.

Considerações

Com o movimento da inclusão nos idos de 1990 no Brasil, as pessoas com deficiência começaram a frequentar cada vez mais os espaços públicos como as escolas, empresas, eventos culturais e restaurantes, por exemplo. Tais ações foram influenciadas expressivamente pelos dispostos na Constituição de 1988, que prevê a garantia de direitos para essas pessoas terem condições de igualdade perante as demais. Em consequência, surge à necessidade de adaptação desses espaços sociais e, também, a especialização dos recursos humanos para atender a essa demanda. A formação específica para atender necessidades educacionais e/ou clínicas é anterior ao período mencionado, entretanto, a mudança agora ocorre no foco de atenção, pois anteriormente os serviços ofertados eram direcionados para habilitar/reabilitar sujeitos que se encontram em condições muito diferenciadas dos demais sendo, portanto passíveis de receberem atendimentos para ficarem mais próximos do normal/comum. A partir da promoção dos ideários da inclusão social é crescente o movimento de entender que não é somente o sujeito que precisa se adaptar as situações, mas o contrário ganha força no discurso acadêmico, ou seja, que ao aceitar e reconhecer a diversidade humana, a sociedade precisa se ajustar para atender as especificidades humanas.

Tais dados revelam a necessidade de maior debate, mesmo no contexto universitário público, tido como lócus de formação crítico-reflexiva. Ao se pensar em termos populacionais, entende-se ser justificável a promoção de pesquisa na área, visto que essa parcela populacional é expressiva, pois de acordo com Censo Demográfico 2010, disponibilizado pela Secretaria Nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência no documento "Cartilha do Censo 2010", (SNPD, 2012), o contingente de pessoas com alguma deficiência no Brasil configura com 45.6 milhões, com comprometimento em pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, física, auditiva e intelectual), que em termos percentuais representa 23,9% do total da população do país, mesmo sabendo dos possíveis vieses do censo demográfico.

Entretanto 8,3% da população brasileira indicaram apresentar uma deficiência severa, com comprometimentos significativos. Desse modo há que se considerar a provisão de ações para atender a especificidade desse segmento populacional que se presente nas diversas esferas sociais.

Referências

Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules.* São Paulo: Robe.

Garcia, R. M. C. (1999) A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. *Ponto de Vista*, Florianópolis, *1*(1), 42-46 .

Gesser, M., Nuernberg, A. H., & Toneli, M. J. F. (2013, jul./set.) Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. *Psicologia em Estudo, 18*(3), 419-429.

Goffman, E. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada* (4a Ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

Kassar, M. C. (1999). *Deficiência Múltipla e Educação no Brasil Discurso e Silêncio na História de Sujeitos.* Campinas, SP: Autores Associados.

Leite, L. P. (2014). A *Psicologia histórico-cultural na compreensão dos conceitos relacionados à deficiência: uma análise investigatória com futuros profissionais* (Relatório Científico – CNPq). Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista. (Texto não publicado).

Leite. L.P., Martins. S. E. S O. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas:* respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 143f.

Leontiev, A. (2005). Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. et al. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo: Centauro, pp, 59-76.

Oliveira, A. A. S. (2004, jan./abr.). O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial, 10*(1), 43-58.

Omote, S. (1996). Perspectivas para conceituação de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial, 4*, 127-135.

Omote, S. (2004). Estigma do tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial, 10*(3), 287-308.

Presidência da República Federativa do Brasil (2009). *Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Com Deficiência (SNPD, 2012) *Cartilha do Censo 2010* - Pessoas com Deficiência. Oliveira, L.M.B (org) Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD,. Recuperado de: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf

Vigotski, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1997). *Fundamentos da defectologia*. In: Obras escogidas. Tomo V. Madri: Visor.

Vigotski, L. S. (2009). *A Construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Marins Fontes.

Ximenes, V. M., & Barros, J. P. P. (2009, jan./mar.). Perspectiva Histórico-Cultural: que contribuições teórico-metodológicas podem dar à práxis do psicólogo comunitário? *Psicologia Argumento*, *27*(56), 65-76.

O PROFESSOR (RE) ADAPTADO: UMA CONCEPÇÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Luciana Marques dos Santos –UFMS/CAPES
Sonia da Cunha Urt – UFMS
Taís Francéli Krugmann – UFMS

Resumo
Este estudo integra a pesquisa sobre o professor readaptado - trabalho desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE). O professor readaptado vem ocupando outros espaços, além-sala de aula, modificando o olhar sobre o professor, outrora considerado o detentor do conhecimento e do saber; é aquele que, por adoecimento somático ou psíquico, não pode mais exercer seu papel de formação e precisa ser recolocado em outra função. A readaptação funcional abre caminhos para a reflexão sobre o adoecimento, o mal-estar e a qualidade de vida docente - problemática que tem se agravado diante da concepção neoliberal de capitalismo e de produtividade massificante. Objetiva-se investigar, por meio da análise de entrevistas com docentes readaptados, os sentidos que conferem à sua condição de readaptação, diante do preconceito e da violência escolar. Estuda-se a compreensão desse sujeito, com base na Teoria Histórico-Cultural. Algumas considerações apontam que esse sujeito é identificado como aquele que representa a "doença" do sistema educacional, resultado dos efeitos de processos de rupturas que, muitas vezes, é reduzido aos distúrbios clínicos que causam o adoecimento. Convive com limitações laborais devido à sua situação de afastamento da função de docência e, por isso, não está em condições de igualdade com os demais docentes, sendo vítima de preconceito e discriminação. O readaptado conforma-se como um sujeito que tem a imagem e a representação mobilizada pela falta de recursos e por estar às margens das decisões políticas da educação. Enfim, apresenta-se não inserido no contexto social e cultural vigente, mas à beira da exclusão e do anonimato.
Palavras-chave: Professor; Readaptação; Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

Este estudo compõe a pesquisa sobre o professor readaptado no contexto da violência escolar - trabalho desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE). Objetiva-se discutir e analisar o sentido do "ser" professor diante do processo de readaptação e da violência escolar, pois se entende que a constituição do sujeito acontece mediante sua inserção no contexto social, histórico e cultura, segundo o referencial da Teoria Histórico-Cultural. O professor, portanto, que está no processo de readaptação funcional, estaria inserido

num contexto cultural e social que modifica suas funções/identificações como profissional.

A teoria aqui definida como referencial, desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores, teve como base a teoria marxista da sociedade e, de acordo com ela, "as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na "natureza humana" (consciência e comportamento) (Vygotsky, 1994, p. 09)". Diferente dos pressupostos de outras correntes de pensamento da psicologia, como o biologismo e o naturalismo, Vygotsky sustentou a natureza social e cultural do homem como um processo interativo entre os aspectos fisiológicos e psicológicos, o que lhe conferia uma existência.

Nesse processo de constituição do sujeito, da sua psique, Zanella (2004) considera como sendo questões fundamentais e complexas do arcabouço teórico os aspectos presentes na teoria que são a base para o entendimento da constituição do homem, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, dentre eles:

a) A relação entre o psíquico e o fisiológico como uma unidade que forma o todo completo, indissociáveis e conectando-se dialeticamente;

b) A dimensão materialista-histórica, que destaca um mundo material que antecede à existência do homem, e a história como sendo a história da natureza do homem e a história dos homens;

c) Os processos de desenvolvimento como resultados da atividade humana no contexto das relações sociais;

d) As ações como motoras do desenvolvimento.

Molon (1999), ao citar os principais estudiosos sobre a concepção da constituição do sujeito – Smolka, Goés, Wertsch, Valsiner e Pino – chega a um denominador comum: "o reconhecimento de que a constituição do sujeito está necessariamente vinculada à participação do outro." (p. 73). Esse processo se inicia desde a mais tenra idade e segue por todo o ciclo vital, em um constante movimento entre a subjetividade e objetividade, entre as relações do "eu" com o ambiente, da interação do ser com o meio social.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o sujeito e o objeto são históricos, assim como a relação entre eles. Destarte, Rego (1998) acrescenta que o que ocorre não são justaposições entre o inato e o adquirido, mas uma relação dialética entre o ser humano

e o meio social, desde o seu nascimento e, portanto, biológico e social encontram-se interligados:

> [...] o homem constitui-se como tal por meio de suas interações sociais. O desenvolvimento da estrutura humana é entendido assim, como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. (p. 60).

A partir dessa relação com o outro e com o meio social, o sujeito vai apropriando-se da realidade:

> A apropriação da realidade é, portanto, na perspectiva vigotskiana, apropriação de uma relação semiótica que se origina na atividade, mas permite ao sujeito transcendê-la. Isso porque a leitura de relações múltiplas caracteriza a apropriação da atividade e a diferencia da apropriação da ação. (Zanella, 2004, p. 132).

Diante disso, temos um sujeito que produz a história e que é produzido por ela. Considera-se então, o professor, sujeito desse estudo, aquele que foi constituinte e constituído pela história, mas que precisa ressignificar, ou seja, modificar o significado historicamente produzido sobre sua profissão porque este não atende mais à nova dinâmica de relações e práticas sociais que caracterizam o contexto no qual se insere.

O domínio de seu instrumento, o processo de ensino e aprendizagem, que definiria o "ser professor" é transformado, na medida em que sua atividade deixa de ser sua função principal. O professor readaptado, aquele que é afastado de sua função e recolocado em outra função por motivos diversos, perde seu *status* de detentor do saber, histórica e culturalmente construída.

Acompanhando as transformações ocorridas no mundo do trabalho em geral, o trabalho do professor encontra-se diante da lógica capitalista atual - da competição e do individualismo – o que gera repercussões nas esferas da saúde mental do trabalhador. A readaptação é um dos efeitos das condições do trabalho na saúde dos docentes. Segundo Arbex, Souza e Mendonça (2013), a readaptação é um direito do servidor público que é afastado por motivo de saúde, gerando uma "nova condição laboral, social e simbólica – a de readaptado -, levando-o a vivenciar relações singulares sucedidas no próprio ambiente de trabalho, além de sentimentos de perda, frustração e fracasso (p. 265)".

Após a readaptação, o sujeito é lotado para outra função dentro do espaço escolar ou no serviço público em geral. Atualmente, muitos desses profissionais, doentes por profissão, são direcionados a cargos administrativos, como secretaria das escolas, bibliotecários, auxiliar de coordenação e a própria coordenação. Ele é colocado no espaço onde há um lugar vago.

Na readaptação, independente dos motivos – seja de origem fisiológica, emocional, social ou psíquica – o professor passa a realizar outras funções, que criam novas condições de trabalho e mexem com a identidade docente.

Bastos et al. (2010), em um artigo intitulado "A voz de sujeitos-readaptados em discurso: o lugar do bibliotecário", questiona sobre os sentidos produzidos por esses profissionais nesse ambiente novo de trabalho.

> Chama-nos atenção a ausência de trabalhos que busquem tatear essas questões e ouvir os professores readaptados que, na maioria dos casos, são empurrados para a biblioteca escolar e colocados ali sem outra opção, forçados a estar em um novo local de trabalho que, não raro lhes é tão estranho quanto amorfo (p. 77).

Nesse sentido, a readaptação pode ser vista como um processo de violência, pois o sujeito é colocado em funções diferentes da qual foi preparado para atuar e com novas condições de trabalho, muitas vezes, insalubre, sem qualquer possibilidade de enfrentar a problemática que o levou à readaptação. Quando é enviado para a biblioteca escolar, por exemplo, passa a exercer um novo papel: o de bibliotecário escolar, em espaços minúsculos, sem ventilação ou iluminação adequada. Fica isolado do contexto escolar como um todo, relegado ao estigma de "doente". Aqui cabe a análise proposta por Arbex, et. al. (2013), no que diz respeito às suas implicações na subjetividade dos trabalhadores:

> A readaptação não pode ser reduzida apenas aos distúrbios clínicos, nos quais a causa do adoecimento fica centrada nos fatores biomédicos. Ela é um processo complexo, que compromete a vida das pessoas. Portanto, faz-se necessário compreender o sentido do afastamento do trabalho levando-se em conta os efeitos do processo de ruptura sofrido pelo trabalhador (p. 268).

Considera-se o "ser readaptado", enfim, como o sujeito presente nas relações de trabalho do cotidiano escolar, mas ausente e excluído das relações de trabalho. É um servidor que deixa de produzir significativamente, pelas novas condições de trabalho oferecidas a ele, e está à margem das situações sociais e culturais desse contexto.

Vivencia constantemente a violência de ser estigmatizado e ter que buscar recursos, internos e externos, para se adaptar as recentes funções que lhes são atribuídas sem o apoio dos outros personagens escolares. O professor readaptado está inserido nesse processo de violência escolar como aquele que adoece pela realidade vivenciada.

metodologia

Como parte integrante da pesquisa sobre o professor readaptado e a vivência da violência escolar, este estudo é um recorte que busca analisar, através da produção de entrevistas, os sentidos que estes sujeitos conferem à sua profissão, diante do contexto da readaptação e da violência.

Utilizam-se, para esse fim, as entrevistas de dois sujeitos que se encontram em processo de readaptação, da rede pública de ensino de Campo Grande - MS, sendo o estar formalmente readaptado e ter vivenciado a violência escolar como os critérios de inclusão na pesquisa.

Os docentes participantes foram selecionados pela acessibilidade, disponibilidade e aceite dos termos da pesquisa, através do TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido).

Trata-se de um estudo exploratório de cunho qualitativo que, "do ponto de vista epistemológico, permite incorporar, teoricamente e na prática, a evidência empírica" (Arbex et. al., 2013, p. 270), de que a readaptação é experimentada pelos sujeitos como uma forma de violência escolar, que interfere no processo de constituição dos sujeitos em questão. A análise da linguagem e do discurso implica no foco nas emoções, portanto, em experiências qualitativas. Retoma-se também, o referencial teórico que embasa este trabalho, a Teoria Histórico-Cultural e seus fundamentos metodológicos:

> Salientam-se, como princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a concepção de unidade presente na conexão universal de objetos e fenômenos que se faz no estudo dos fenômenos psíquicos, além das noções de movimento e de desenvolvimento que expressam as contradições internas dos objetos e fenômenos. Tais princípios estão ligados a leis do materialismo dialético expressas pela unidade e luta de contrários, manifestas num movimento de transformação em espiral ascendente (Kopin, 1978 & Richadson, 1999 citado por Bernardes, 2010, p. 305).

Escolheu-se, como instrumento, a entrevista semiestruturada, com roteiros de perguntas abertas, pois se entende que é um instrumento de produção de linguagem que permite acesso aos processos psíquicos, principalmente aos sentidos e significados (Aguiar, 2006). Após as entrevistas, foi realizada a análise dos dados com referência aos sentidos produzidos por estes professores e eleitas as principais categorias empíricas advindas das análises.

Resultados e discussão

Buscou-se, nas entrevistas, a interação entre os aspectos objetivos e subjetivos das falas sobre a readaptação, a fim de alcançar os "sentidos", ou seja, os processos psicológicos despertados pela palavra. Molon (1999) esclarece sobre a palavra: "A palavra não apenas pode significar emoções, realidade extralinguística, à qual podem se atribuir significados, mas as emoções também podem provocá-las, excitá-las, tornando-se, reversamente, um dos princípios comunicativos da linguagem humana. (p. 223)".

Os sujeitos selecionados para esse recorte de estudo foram duas professoras da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. As duas são formadas em Letras e atuam no magistério há mais de quinze anos. O motivo da readaptação, descrito por elas e percebido nas entrevistas, foi o elevado grau de ansiedade provocada pela vivência de violência escolar.

Para fins de estudo e de melhor identificação dessas professoras, propõe-se chamá-las por S1 e S2. Esclarece-se que o motivo da readaptação, nesses casos, foram: S1 - vivenciou a violência escolar por parte dos alunos e da direção escolar: agressões verbais com ameaças e xingamentos, e falta de apoio e cobrança por parte da direção. S2 - desenvolveu alto nível de estresse diante das pressões com relação à produção e para obtenção de resultados; relatou que se sentia cobrada, demasiadamente, pela rede de ensino, que tem como finalidade os resultados e não o processo.

Antunes (2014), ao discutir sobre a readaptação e a questão do mal-estar docente, esclarece que a origem desses fenômenos incluem aspectos políticos, econômicos e sociais que impactam o sistema educacional. Nesse processo de adoecimento, muitas vezes, esquece-se destas questões e privilegia-se o biológico, a "doença" em si, os sintomas como: a depressão, a ansiedade ou seus desdobramentos, e não o que levou esse sujeito a desenvolvê-los. Acredita-se, como se vê nas falas citadas

abaixo, que os motivos que levaram à readaptação e que o próprio processo de readaptação são formas de violência escolar.

Para entender os sentidos desenvolvidos pelas professoras em questão sobre a readaptação e seu contexto, a escuta e o entendimento sobre como esses profissionais vão se constituindo enquanto sujeitos sociais, com uma história de vida, são aspectos importantes. Quando questionadas sobre o que entendiam por readaptação as respostas foram as seguintes:

> S1 - "[...] não tem aquela responsabilidade com o aluno, aquele problema não é dele. Eu conseguia ver por esse lado assim, me senti mais aliviada, a bomba não estava na minha mão [...]".
> S2 - Então, assim, a minha chegada na readaptação eu estava meio ilhada, parece que a escola não era a escola que [...] eu sentia dores físicas até, sentia mal, chorava, queria ir embora, sentia meio que jogada, o olhar das pessoas parece que era de que eu estava doente e não era, era algo novo que eu queria me encontrar.

Esses relatos representam o sentimento e as emoções vivenciadas diante de uma situação que, para elas, é de conflito e sofrimento. Situações que mobilizam sentimentos contraditórios e ambivalentes, ora de alívio, ora de isolamento provocado pela nova condição de trabalho. Contata-se que a readaptação pode funcionar como um aspecto favorável e como fator de saúde para o docente.

Muitos professores passam a desenvolver ações reativas à situação de "saturação emocional", pois aquilo que um dia foi motivo de prazer - a relação com os alunos - deixa de ser algo estimulante (Arbex et. al., 2013). Na fala de S1, a readaptação é algo positivo porque possibilitou o afastamento de sala de aula.

> Verifica-se, no entanto, uma ausência de crítica a respeito do processo de trabalho docente como fator de adoecimento, cabendo avaliar até que ponto a readaptação e o afastamento de sala de aula funcionariam como estratégia defensiva contra o sofrimento no trabalho, no sentido de tornar ameno o mal estar laboral, mas sem uma solução para a causa dos problemas de saúde dos professores (Arbex et. al., 2013, p. 269).

Quanto a percepção de si retornando ao trabalho de docente tem-se que a participante S1 não se vê voltando a atuar em sala de aula; em contrapartida, S2 ainda vislumbra a possibilidade de retorno à função de docente:

> S2 - eu estou num processo que não consigo firmar exatamente se eu dou conta ou não. Tem períodos que eu me vejo dando aula novamente...

A sala de aula, portanto, é o lugar, espaço físico e psicológico, onde se estabelece a relação de ambivalência marcada pelo prazer e pelo sofrimento no trabalho. Diante dessa conflitiva, o professor se vê impossibilitado de exercer sua função, recolocado em outro espaço que, muitas vezes, se resume ao espaço do isolamento. Tanto S1 como S2 foram readaptadas como bibliotecárias.

> S1 – Na biblioteca é monótono, tedioso, mas você prefere mil vezes aquele tédio; muitas vezes, você não tem o que fazer porque os alunos só vão algum ou outro frequentador na hora do recreio; à noite, eu trabalho, às vezes, à noite é nem um aluno, eles não entram, então é muito silêncio, aquilo que você não tinha, então é um alívio, e aí assim, eu sempre comparo quando eu começo: "ai, não aguento mais esse tédio, essa monotonia", claro que você vai lendo, estudando, fazendo suas coisas, mas você sempre pensa naquela bagunça.
> S2 - Aqui eu fico um período na biblioteca e sala de vídeo, auxilio os professores no empréstimo dos livros, auxilio na sala de vídeo e manutenção dos aparelhos de multimídia. Quando precisa de substituto eu vou para sala de aula, não muitas vezes, mas em algumas situações eu atendo lá. Como é uma escola de período integral, no período do almoço eu fico com uma turma específica, com o 6º ano, aí faço o trabalho da refeição, de entregar pra eles, de levá-los para fazer escovação, fico um tempo com eles no descanso até chegar o período de uma hora, que eles voltam para sala de aula. No final do período, das duas e meia as quatro e quinze, eu tenho o projeto de leitura aqui que funciona como se fossem oficinas, cada dia da semana eu estou com um grupinho diferenciado, aí eu separo um autor ou um livro específico para cada turma e fazemos um trabalho de leitura com eles.

Bastos et al. (2010) apontam sobre a biblioteca:

> [...] temos que à biblioteca é destinado um espaço escondido, pouco atraente e distante do restante da escola, o que leva a considerá-la mais um "depósito" que qualquer coisa que se aproxime de ser uma biblioteca e, consequentemente, acabamos por não ter uma biblioteca escolar. Somado a todos esses problemas, ainda temos, na biblioteca, um profissional que dificilmente é um bibliotecário, o profissional com a formação adequada para exercer tal função. O que geralmente ocorre é a readaptação de outro profissional, muitas vezes o professor que, por algum problema de saúde, acabou direcionado para aquela atividade, obrigado a exercer uma função que não é sua, para a qual não foi preparado (p. 622).

Ao mesmo tempo em que a biblioteca funciona como o local de conforto, descrito por S1, ou um espaço para desenvolver o lado profissional, segundo S2, não é possível deixar de considerar que também se refere ao espaço da monotonia, do isolamento e do tédio. Espaço marcado pelo silêncio e pelo vazio que, pela realidade das escolas de Mato Grosso do Sul, são espaços minúsculos, apertados, sem ventilação – com raras exceções – que representam as péssimas condições de trabalho desses profissionais readaptados.

Neste sentido, considera-se a readaptação como uma violência, além das vivências que levaram ao processo de readaptação, pois nessa nova condição o professor também é colocado no lugar do doente, relegado a não participação das experiências escolares e afastado das relações. Sobre isso S1 e S2 esclarecem:

> S1 - Você fica excluído até como professor, por exemplo: você não se sente professor, você não assina o ponto junto com os professores, você assina o ponto junto com o administrativo, começa por aí. Por exemplo: lá quando tem reunião do sindicato, ninguém se lembra de te chamar. Qualquer coisa que vão falar para os professores, ninguém lembra que você é professor lá. Então você não fica sabendo, por exemplo, o sindicato vai lá falar sobre aumento, eu nunca sei de nada, não me avisam; se tem sábado letivo, ninguém se lembrou de ir lá me avisar. É como se eu fosse transparente lá. Tem muito essa sensação de inutilidade.
> [...] Quando eu voltei, peguei elas falando mal de mim, foi nítido, elas falavam assim: é só ir no psiquiatra lá que ele te dá um atestado [...].
> S2 - Existe uma falta de zelo, falta de paciência, de tato. Não sei se na correria do dia a dia, verbalmente as pessoas se atropelam, principalmente porque tem algumas funções que não são delimitadas, nessa coisa, um agride o outro: "isso aqui é meu, sua função é essa".
> [...] na readaptação eu sinto que não tenho muita autoridade não. A partir do momento em que você está readaptada, parece que toda a escola pode chegar e te pedir um favor, te pedir determinada coisa, você não está tão apta assim.

A violência sentida por estas docentes, de discriminação e preconceitos, mina a possibilidade de se estabelecerem nesse processo de readaptação como algo voltado à restauração da saúde. O olhar do outro e as condições em que estão inseridas dificultam o processo de enfrentamento da "doença" e do possível retorno à sala de aula. O próprio sentido de trabalho encontra-se em distorção, pois como esclarece Basso (1998):

> Considerando este referencial, o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente (p. 06).

O docente readaptado, portanto, perde o sentido do trabalho e é colocado num estado de alienação, excluído e isolado do contexto escolar num sistema em que se espera uma "readaptação", porém, ele deve readaptar-se a que? Adaptar ou readaptar? Às novas condições de trabalho? Às novas formas de relações? A um novo modo de se aproximar dos alunos? A uma nova condição de saúde?

Conclusão

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar o tema, mas buscar mostrar e compreender uma situação cada vez mais atual e atuante no contexto educacional. Valoriza-se o que Antunes (2014) evidencia como o objetivo da problematização:

> [...] compreensão dos conflitos da sociedade capitalista, pois as pesquisas sobre o mal-estar docente apontam possíveis causas sociais, mas não estabelecem uma discussão baseada em um nível de entrelaçamento, ou um paralelo das teorias críticas com a questão do mal-estar e o adoecimento docente (p. 156).

A análise das causas dos afastamentos e readaptações de professores mostra que as condições psíquicas vivenciadas pelos docentes, nas novas formas de organizações e estruturações das experiências do professor no contexto escolar, que também está em processo de mudanças, atuam decisivamente na definição do "ser professor" na atualidade. Porém, as questões sociais e culturais não podem ser relegadas a segundo plano para não retomar o naturalismo, que Vygotsky, em sua teoria, avançou, acrescentando ao pensamento sobre o homem e os processos psíquicos a relevância sobre os aspectos da história, da cultura e do social.

Gomes (2014) faz um questionamento pertinente à discussão aqui proposta, dizendo:

> Ou seja, dizer que pensamentos e sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo sujeito na sua relação com o mundo, coloca à educação escolar a seguinte questão: como aqueles que atuam no interior da escola julgam sua participação na constituição dos processos cognitivos e afetivos? (p. 149).

Com isso a autora propõe a explicação e a compreensão da constituição dos processos cognitivos e afetivos – a constituição do sujeito – por meio da atividade que esse sujeito está inserido. Afetos, vontade, interesses e motivações, enfim, os aspectos da subjetividade, estão fixados no jogo interacional que acontece no grupo social, pela sua participação e as possibilidades de acesso ao domínio dos conhecimentos historicamente construídos.

Esse sujeito, então, estaria em processo de readaptação de sua subjetividade? Percebe-se, nas falas dos sujeitos da pesquisa, que são profissionais excluídos da profissão de docentes, estigmatizados no sentido da "doença" do sistema educacional e marginalizados das relações escolares. Pensa-se, portanto, na readaptação como

processo de violência escolar, principalmente como uma zona de conflito em sua constituição social, cultural e histórica.

Referências

Aguiar, W. M. J. (2006) *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. Casa do Psicólogo, São Paulo.

Antunes, S. M. P. S. N. (2014). Readaptação e identidade docente: um relato de pesquisa. *Cadernos de Educação*, v.13, n. 26, jan.jun.2014. Recuperado em 15 de março de 2015 de http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.n26.

Arbex, A. P. S., Souza, K. R. & Mendonça, A. L. (2013). O Trabalho docente, readaptação e saúde: a experiência dos professores de uma universidade pública. *Physis Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, 2013. Recuperado em 15 de março de 2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312013000100015&script=sci_arttext

Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES* **.** *Vol. 19* nº 44 Campinas Apr. Recuperado em 20 de fevereiro de 2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext

Bastos, G. G. et al. (2010). A Voz de Sujeitos-Readaptados em Discurso: O Lugar do Bibliotecário. *Ponto de Acesso. V. 4*: Salbador - UFBA. n. 2. Recuperado em 05 de maio de 2015 de: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4040/3406

Bernardes, M. E. M. O método de Investigação na Psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia Política. v 10*. Jul-dez-2010. Recuperado em 20 de dezembro de 2013 de www.social.stoa.usp.br/.../o-ma-todo-de-investigaa-a-o-na-**psicologia**-hista-ric.

Gomes, C. A. V. (2014). A psicologização da educação e a perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições para a formação e atuação de professores. Cação, M. I. Mello, S. A. & Silva, V. P. *Educação e Desenvolvimento Humano: Contribuições da abordagem Histórico- Cultural para a Educação Escolar* (orgs.) (2014). Jundiaí, Paco Editorial.

Miranda, M. G.. *Psicologia do desenvolvimento: o estudo da construção do homem como ser individual***.** Educativa, Goiânia/GO, v. 2, 1999.

Molon, S. I. (1999). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC.

Rego, t. C. & Aquino, J. G. Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre a origem das diferenças individuais. In: AQUINO, J. R. G.. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.* 1ªed. São Paulo: Editora Summus, 1998.

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes; 1994.

Zanella, A. V. Atividade, Significação e Constituição do Sujeito: Considerações à Luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Recuperado em 15 de janeiro de 2015 de http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16

O ATENDIMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS RURAIS: UM ESTUDO DESCRITIVO

Luciana Pereira de Lima - Universidade de São Paulo

Introdução

A Educação Infantil, no contexto brasileiro, é concebida como um direito da criança e uma opção da família, cabendo ao Estado a oferta do atendimento com qualidade à população, seja ela residente na cidade ou no campo (Constituição do Brasil, 1988; Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996).

No que se refere às populações rurais, legislações e documentos nacionais que regulamentam a Educação Básica no campo indicam o dever do Estado em oferecer o atendimento às crianças do campo em creches e pré-escolas na própria área rural, respeitando-se as características e as diversidades socioculturais, econômicas, étnicas e ambientais das comunidades (Resolução CNE/CEB n.1, 2002; Resolução CNE/CEB n.2, 2008).

Apesar de tais preceitos legais, verifica-se uma precariedade na oferta de vagas em creches e pré-escolas. Ainda que nas áreas urbanas a problemática da ausência de vagas na Educação Infantil esteja presente, nas áreas rurais, a violação do direito das comunidades à Educação se configura de forma mais drástica (Souza, 2012), conforme demonstram Rosemberg e Artes (2012), ao analisar microdados coletados pelo Censo Demográfico 2010 e Censo Escolar 2010. De acordo com o Censo Demográfico 2010, a taxa de frequência à creche e pré-escola de crianças de 0 a 6 anos do campo era de 41% e de crianças da cidade era de 52,9%. Quando se observa a distribuição de acordo com as idades, na área rural, verifica-se que a taxa de frequência variava de 12,1% entre crianças de até 3 anos a 91,5% entre as crianças de 6 anos. Outro dado indicado nesta pesquisa foi de que quase 1/4 de matrículas das crianças de até 6 anos moradoras no meio rural ocorria em estabelecimentos urbanos, contrariando os princípios legais (Constituição do Brasil, 1988; Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996; Resolução CNE/CEB n.1, 2002; Resolução CNE/CEB n.2, 2008).

Além da falta de vagas, Rosemberg e Artes (2012) indicam que as escolas rurais tendem a apresentar os piores índices de qualidade. As autoras afirmam que três

adjetivos são pertinentes para qualificar a oferta da Educação Infantil para as crianças residentes em área rural: insuficiente, discriminatória e precária. Do ponto de vista das condições materiais, segundo o Censo Escolar de 2010, somente 5,8% dos estabelecimentos com oferta de Educação Infantil localizados em área rural possuíam parque infantil; 9,1% bibliotecas; 24,8% computadores; 3,9% sanitários adequados à Educação Infantil; 4,1% sistema de esgoto público; 25,8% acesso à água da rede pública. Destaca-se que 19,2% das escolas localizadas em área rural não possuíam energia elétrica pública.

Desigualdades no atendimento das crianças do campo em relação às da cidade e entre as próprias crianças de área rural emergem, neste cenário, como importantes elementos que compõem a realidade educacional nas áreas rurais no país e como parte da difícil construção de uma Educação Infantil brasileira realmente democrática. Nesta conjuntura, abrir vagas da Educação Infantil no campo, em particular para o segmento de 0 a 3 anos de idade, constitui um grande desafio na atualidade, tendo em vista, inclusive, que as demandas das famílias rurais podem se constituir de modo diferenciado em relação às urbanas (Silva & Pasuch, 2010; Silva, Pasuch, & Silva, 2012).

No caso das crianças de 4 e 5 anos, o enfrentamento do desafio da ampliação de vagas no campo assume caráter de emergência, dada a aprovação, em 2009, da emenda nº 59 da Constituição Federal (Emenda constitucional nº 59, 2009), que instituiu a obrigatoriedade de matrícula de crianças nesta faixa etária. A implantação desta medida necessita de atenção especial no caso das crianças das áreas rurais em virtude do histórico de pouco investimento em Educação Infantil nessas áreas e do desconhecimento da diversidade dos modos de vida das famílias e de educação das crianças que habitam os territórios rurais no país.

A necessidade de desenvolvimento de políticas públicas na área está, dessa forma, entrelaçada à necessidade de ampliação urgente de saberes sobre a Educação Infantil e os atendimentos em creches e pré-escolas existentes nas escolas rurais, o que implica em uma maior compreensão, dentre outros elementos, de suas formas de funcionamento, das suas estruturas físicas, dos profissionais e suas formações e das populações atendidas. Silva et al. (2012) afirmam que, uma vez que o conhecimento sobre a creche e a pré-escola teve seu desenvolvimento mais fortemente vinculado ao

mundo urbano, ainda são raras as investigações sobre a Educação Infantil nos territórios rurais. Em mapeamento da produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil nos territórios rurais, no período de 1996 a 2011, as autoras encontraram 80 trabalhos que abordavam, de forma direta ou correlata, aspectos que dizem respeito à população de até 6 anos nas escolas investigadas. Entretanto, destes, apenas uma minoria (9) incluíam, em seu objeto, especificidades da Educação Infantil no campo e, em parcela significativa dos estudos (22), não havia a identificação ou especificação da população rural estudada. Há, portanto, também nas pesquisas, certo silenciamento das características que compõem o universo das populações rurais.

A ampliação do atendimento de Educação Infantil no campo ancorada em conhecimentos sobre o contexto rural e suas condições educacionais e no respeito às demandas e às necessidades das famílias e comunidades, torna-se fundamental para a consolidação de uma Educação Infantil que se quer democrática. Neste cenário, o presente trabalho tem o intuito de apresentar e discutir dados oriundos de pesquisa empírica que teve como objetivo investigar o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil no campo em um município de Minas Gerais – Brasil, contribuindo com a construção e divulgação de saberes sobre a Educação Infantil nos territórios rurais.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada no período de 2009 a 2012, em um município de Minas Gerais, que chamaremos de *município A*[70], e teve como foco o atendimento oferecido no ano de 2010.

O *município A*, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013), possui uma economia voltada para a prestação de serviços e para a indústria, sendo a agropecuária o setor menos relevante em termos percentuais. De acordo com dados do Censo 2010, realizado pelo IBGE (2011), o *município A* é de grande porte, sendo 97,2% de sua população da zona urbana e 2,8% da zona rural. No que se refere ao número de crianças, de acordo com a faixa etária, o Censo de 2010

[70] O estudo foi desenvolvido com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Por questões éticas, não apresentamos o nome do município, das escolas e das pessoas que participaram da pesquisa.

apontou as seguintes proporções: 6,5% da população do município eram crianças de 0 a 4 anos e 6,8% eram crianças de 5 a 9 anos[71].

No *município A*, a Educação Infantil no campo era oferecida em dez escolas de Ensino Fundamental com salas de Educação Infantil (rede direta) e em três ONGs que atendiam especificamente a Educação Infantil (rede indireta). Estas escolas eram consideradas como instituições do campo, pois situavam em locais classificados pelo município como sendo áreas rurais. Havia 207 crianças de 4 e 5 anos moradoras em área rural matriculadas nas instituições da rede direta, e 167 de 0 a 5 anos matriculadas nas instituições da rede indireta. Desta forma, ao todo, havia 374 crianças matriculadas na Educação Infantil no campo, o que correspondia a 2,1% da população de crianças matriculadas na Educação Infantil do município (17.500), no ano pesquisado. As dez escolas de Ensino Fundamental com salas de Educação Infantil eram da rede direta e foram fundadas em períodos diversos que nos remetem às décadas de 1920, 1940, 1950, 1960, 1980 e 1990. As três instituições de Educação Infantil vinculadas a ONGs atendiam exclusivamente crianças de 0 a 5 anos, caracterizando-se, portanto, como creches/pré-escolas. Estas instituições foram fundadas nas décadas de 1990 e de 2000.

Tivemos como participantes do estudo 13 gestoras, sendo as mesmas diretoras/coordenadoras das instituições ou suas representantes. Para a construção dos dados, foi realizada uma visita a cada escola e entrevistas individuais com as gestoras das instituições escolares. Ao todo, foram realizadas 13 entrevistas, gravadas em aparelho digital e/ou registradas em diário de campo. Para a realização das entrevistas, foram formulados guias com questões sobre aspectos dos contextos e das práticas institucionais, tais como: informações gerais sobre a instituição; características das famílias atendidas e suas relações com as escolas; e características dos profissionais das escolas. De acordo com Valles (1997), o guia de entrevista é um esquema com pontos a serem abordados, de acordo com os objetivos da pesquisa, mas que não é fechado e cuja ordem não tem de ser necessariamente seguida. O guia funciona como um esquema preliminar para análise dos dados (Bauer & Gaskell, 2002).

[71] A forma como os dados são apresentados pelo IBGE dificulta a contagem da população-alvo da Educação Infantil (de 0 a 6 anos) e também não permite sabermos o número de crianças do campo e da cidade.

Os dados sobre as instituições de Educação Infantil investigadas foram analisados qualitativamente e sistematizados a partir dos seguintes eixos temáticos: 1) características das famílias e suas relações com as escolas; 2) estrutura física e funcionamento das instituições; 3) formação dos professores.

Para a construção e análise dos dados, baseamo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig). A RedSig vem sendo construída em diálogo com autores da chamada perspectiva histórico-cultural, especificamente Lev Vygotsky, além de teóricos como Henri Wallon e Mikhail B**akhtin. Esses autores** defendem a natureza dialética, social, cultural e histórica do psiquismo do ser humano e a importância dos mediadores simbólicos para o seu desenvolvimento. A perspectiva teórico-metodológica da RedSig assume como central os processos de significação na constituição dos sujeitos e no desenvolvimento humano. Os processos de significação são vistos como parte de uma totalidade complexa, contraditórios, em constante movimento e, necessariamente, contextuais e atrelados à realidade material e simbólica das pessoas (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, & Carvalho, 2004).

Resultados e discussão

As escolas no campo de Ensino Fundamental com salas de Educação Infantil

Características das famílias e suas relações com as escolas

As localidades das instituições escolares eram diferenciadas, sendo as mesmas: fazendas particulares, distritos, escola agrotécnica de uma Universidade Federal, acampamentos, assentamentos e agroindústrias. Uma das escolas situava-se próxima a uma colônia agrícola onde presos cumpriam, em regime semi-aberto, penas judiciais. As famílias atendidas pelas escolas eram heterogêneas no que tange às suas ocupações, que eram vinculadas ao manejo da terra e/ou à prestação de serviços na cidade.

As condições de trabalho e os locais de moradia das famílias foram indicados como influências diferenciadas no funcionamento das escolas e, principalmente, nas relações das crianças com seus pais. A gestora de uma das instituições escolares, que atendia famílias que trabalhavam em uma agroindústria e residiam em vila localizada no interior da empresa, em sua fala, apontou elementos da realidade destas famílias revelando que eles interferiam na significação atribuída à criança e à importância da escola naquele contexto: *"São crianças que ficam muito sozinhas (...) Por exemplo,*

igual o pessoal da granja [indústria]. *Lá na granja não pode receber visita... É muito bom a escola porque aqui, pelo menos, né?, eles estão interagindo, eles estão aprendendo"* (Gestora). Cabe dizer que, na agroindústria, a entrada de pessoas externas não era permitida. As condições de trabalho das famílias, que implicavam em formas particulares de vida para as crianças, contribuíam para a construção de significações distintas a respeito da função da escola naquele rural.

O isolamento das famílias em indústrias no meio rural, segundo participantes da pesquisa, fazia com que as instituições escolares também privilegiassem outras formas de comunicação com estes pais, como bilhetes e telefones. Diferentemente das escolas que possuíam famílias vinculadas às indústrias, no caso daquelas localizadas nos distritos, a interação entre a escola e a família era significada como bastante positiva: *"Os pais daqui* [do distrito] *trazem e buscam os pequenininhos, então a gente está sempre vendo, sempre conversando"* (Gestora).

A grande instabilidade empregatícia atingia as famílias moradoras naquele rural, em especial aquelas dependentes das atividades da agroindústria e das fazendas, com maior oferta de trabalho nas épocas de plantio e colheita. Essa dinâmica, diferentemente da menor rotatividade de famílias nas áreas de distrito, afetava diretamente a relação escola-família, bem como a gestão institucional como um todo, *"A frequência dessas crianças também compromete muito o desenvolvimento das atividades"* (Gestora). A diversidade do rural, das famílias atendidas e de suas ocupações, constituía-se, dessa forma, como importante elemento para a estruturação e funcionamento da Educação Infantil, para a relação com as famílias, para as significações sobre as crianças e para a leitura da escola em relação à demanda.

Sobre a demanda por vagas, em nove, das dez escolas, profissionais afirmaram que ela existia, sendo maior a procura pelo atendimento de crianças abaixo dos 4 anos. Um fator importante a ser considerado, neste contexto, é que o atendimento das crianças de 5 anos ocorria em todas as instituições, sendo insuficiente para crianças de 4 anos e inexistente para as de 0 a 3 anos.

Estrutura física e funcionamento das instituições

No se refere à estrutura das instituições, verificou-se que as escolas funcionavam, geralmente, em prédios com um mesmo padrão, inclusive semelhantes aos da zona urbana do município investigado. Eles contavam com: salas de aula, sala de

professores, secretaria, refeitório, laboratório de informática, biblioteca, quadra esportiva, cozinha, depósitos, pátio, banheiros, cantina. As instituições possuíam ainda equipamentos como data-show, copiadora, máquina fotográfica, aparelho de som e filmadora. Em sete escolas havia internet, quatro tinham parque infantil, uma tinha piscina e duas tinham horta. Todas as escolas possuíam energia elétrica e sistema de esgoto. Diferentemente da maioria das escolas rurais, marcadas por uma grande precariedade (Molina et al., 2004, 2006; Caldart, 2009; Barbosa, Gehlen, & Fernandes, 2012), as escolas do *município A* atendiam critérios de qualidade no que tange ao quesito estrutural. No entanto, destaca-se que, na maioria das escolas investigadas, não havia estruturas para o atendimento da criança da pré-escola, como por exemplo, o parque infantil.

A organização das escolas pesquisadas era diferenciada em termos de número de alunos e salas de aula, período de atendimento, agrupamentos de turmas, níveis e etapas de ensino.

O número de alunos atendidos variava de 80 a 600, bem como de profissionais existentes (22 a 72). A quantidade de salas em cada escola variava de seis a vinte e duas. A gestora de uma das escolas com menor número de crianças atendidas mencionou como esta característica influenciava no desenvolvimento das atividades pedagógicas na instituição: *"Pelo fato da escola ser uma escola pequena, pouco aluno na sala, e ser tranquila... ela te possibilita desenvolver um trabalho pedagógico, assim, mais sistematizado. Porque, quando você está numa escola muito grande, muito agitada, você fica muito perdida"* (Gestora). O tamanho das escolas foi mencionado como sendo um dos elementos que impactava a gestão e dinâmica escolares.

Das dez escolas rurais, seis funcionavam nos períodos matutino e vespertino, uma nos períodos vespertino e noturno e três apenas no período matutino. O atendimento na Educação Infantil, em todas as instituições, era oferecido em período parcial, sendo que em cinco escolas funcionava no período matutino e nas outras cinco instituições no período vespertino. Tal atendimento ocorria com a abertura de uma sala de Educação Infantil (em oito escolas) ou duas salas (em duas escolas). O número de crianças atendidas variava de 11 a 48.

Na maioria das instituições (8), os agrupamentos de crianças da Educação Infantil eram compostos por crianças da mesma idade. Em duas instituições, que

atendiam crianças de 4 e 5 anos, houve a formação de uma única sala com crianças de diferentes idades. Não havia, nas escolas, o agrupamento de crianças da Educação Infantil com as crianças do Ensino Fundamental.

Sobre as etapas de educação oferecidas, quase a totalidade (9) atendia da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, sendo que apenas uma escola atendia da Educação Infantil ao Ensino Médio. Em relação à Educação Infantil, das dez instituições, três escolas recebiam crianças de 4 e 5 anos e sete escolas somente de 5 anos. O tempo que as crianças ficavam no interior de veículos no deslocamento entre casa e escola variava de 30 minutos a 2 horas por trecho.

Formação e local de moradia dos professores

A maioria dos professores possuía Nível Superior, diferentemente do observado da realidade nacional. Dados do Censo Escolar de 2010 apontam que 26,7% titulares das funções docentes das turmas de Educação Infantil no campo possuem formação em Nível Superior, 56,5% em Ensino Médio Magistério, 14,2% em Ensino Médio e 2,7% em Ensino Fundamental (Rosemberg & Artes, 2012). Assim como constatado em outras escolas rurais (Barbosa, Gehlen, & Fernandes, 2012), as escolas investigadas possuíam profissionais que, em sua maioria (93%), residia na cidade e não na comunidade na qual a escola situava-se. O transporte era o oferecido pelo *município A* gratuitamente aos profissionais, bem como às crianças atendidas que eram buscadas e deixadas em casa.

As escolas no campo específicas de Educação Infantil

Características das famílias e suas relações com as escolas

As instituições específicas de Educação Infantil se localizavam em distritos e setor de chácaras, onde residiam aglomerados de famílias. As famílias atendidas possuíam ocupações diversificadas, tais como: funcionários de fazendas ou indústrias, serventes, carroceiros, pedreiros, domésticas e profissionais do lar. Os trabalhos das famílias eram realizados tanto no campo (agricultura, pecuária), como na cidade (construção, carretos, serviços domésticos).

Alguns elementos encontrados na realidade de famílias do campo atendidas pelas escolas de Ensino Fundamental, como a alta rotatividade, não se apresentava

nessas instituições mantidas pelas ONGs: *"Aqui, graças a Deus, não tem* [rotatividade], *porque* [a família] *é da comunidade* [do distrito], *né?"* (Gestora), *"Na escola* [de Ensino Fundamental], *você vai perceber que tem mais* [rotatividade], *pelo fato das crianças morarem em fazenda, né? Geralmente, são filhos de empregados, né? Então, o patrão manda embora e a pessoa muda"* (Gestora).

Na instituição localizada no setor de chácaras, a aglomeração de famílias moradoras na região da escola e a possibilidade de transporte para as crianças de 4 a 5 anos pareciam gerar uma maior demanda explícita pelo atendimento na Educação Infantil, o que vinha, segundo a gestora de uma das instituições, contribuindo para o aumento de vagas na instituição. A grande demanda de vagas gerava tensões na relação com as famílias que solicitavam o atendimento: *"Elas* [mães] *não entendem que a gente tem uma meta. O nosso objetivo é a qualidade. Então, a meta é tantas crianças por turma"*. Já nos distritos, a menor quantidade de famílias que moravam próximas às escolas e a falta de transporte pareciam contribuir por uma demanda por vagas nestas instituições percebida de forma menos intensa. Porém, em todas as instituições de Educação Infantil, havia demanda por vagas para creche e para pré-escola.

Estrutura física e funcionamento das instituições

No que tange à estrutura física, as ONGs contavam com: refeitório, cozinha, banheiros, salas e área externa. Duas tinham, além disso, uma sala de recepção, parque infantil, computadores e acesso à internet (restritos aos profissionais). De forma geral, não possuíam recursos audiovisuais.

Em relação às escolas vinculadas ao Ensino Fundamental, as escolas específicas de Educação Infantil possuíam uma estrutura mais precária para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos. Para as crianças de 0 a 3 anos, constatamos ainda a ausência de lactário e solário. De acordo com Barbosa, Gehlen e Fernandes (2012), os equipamentos nas instituições que oferecem Educação Infantil no campo no país são bastante precários para as crianças de 0 a 3 anos, o que pode contribuir para tornar o atendimento a esta faixa etária nas áreas rurais muito aquém do desejado.

No que tange ao período de atendimento, notou-se que, nas três escolas, ele ocorria em período integral para as crianças de 0 a 3 anos. Para as crianças de 4 anos, era oferecido o período integral em duas escolas. Já as crianças de 5 anos eram

atendidas em período parcial. As crianças de 4 e 5 anos que não frequentavam a pré-escola em período integral completavam o contra turno em classes vinculadas às instituições de Ensino Fundamental.

As escolas possuíam, para o atendimento das crianças, de duas a quatro salas. O número de crianças atendidas pelas escolas variava de 25 a 108, o que indicava a existência de instituições específicas de Educação Infantil de portes diferenciados. A instituição que possuía um maior número de crianças era a que se localizava em um setor de chácaras.

Segundo gestoras, em escolas localizadas nos distritos, o transporte não era disponibilizado para as crianças, o que restringia a possibilidade daquelas que moravam em locais mais distantes dos distritos de frequentarem as instituições escolares: "Não tem van. É o pai e a mãe que tem que trazer e buscar. Se por acaso, aparecer uma criança de fazenda e que a mãe queria colocar... no caso ela tem que trazer e tem que buscar" (Gestora).

Na escola situada no setor de chácaras, o transporte escolar era oferecido para as crianças de 4 e 5 anos. Segundo a gestora desta instituição, o mesmo foi disponibilizado pela Prefeitura após a mobilização e solicitação da comunidade escolar. Para as crianças de 0 a 3 anos o uso do mesmo não era autorizado pelo município. "A partir dos três anos e meio [a criança pode usar o transporte escolar]. Por que criança pequena não pode. [A criança mais nova] a mãe traz. Quando não tem jeito, fica sem [creche]" (Gestora).

De uma forma geral, as crianças que residiam em locais mais distantes das escolas e as de 0 a 3 anos tinham, portanto, mais limitada, sua possibilidade de frequentar a escola. O atendimento para as crianças de 0 a 5 anos nas ONGs tornava-se, neste cenário, menos abrangente do que o oferecido nas escolas de Ensino Fundamental.

Formação e local de moradia dos professores

Em relação ao número de profissionais existentes nas instituições, percebemos que o mesmo variava de cinco a quatorze. Em uma das instituições de Educação Infantil, no quadro funcional responsável pelo trabalho direto com a criança, havia três professores e cinco educadores, sendo os primeiros com formação superior e os segundos com nível médio. Já as outras duas instituições contavam apenas com

educadores, sendo que uma escola possuía dois educadores e, a outra, três. O número reduzido de profissionais nas escolas apareceu como queixa das entrevistadas, *"A desvantagem* [do atendimento] *é falta de funcionário. Pelo menos uma eventual. De uma professora. Só tem duas educadoras e não tem eventual. Se uma precisa sair, adoece, pega atestado, eu que tenho que ficar no lugar... ou a de serviço gerais..."* (Gestora). Nas escolas, não havia, por vezes, profissionais suficientes e com formação adequada.

A maioria dos profissionais das instituições (88%) residia na cidade. O transporte escolar era disponibilizado apenas para os profissionais da escola que se localizava no setor de chácaras.

A precariedade estrutural e de recursos humanos era, nesta conjuntura, um aspecto presente e que caracterizava o funcionamento das instituições específicas de Educação Infantil no campo.

Considerações finais

Apesar da Educação Infantil com qualidade ser um direito da criança e da família (Constituição do Brasil, 1988; Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996; Resolução CNE/CEB n.1, 2002; Resolução CNE/CEB n.2, 2008), no contexto investigado, evidencia-se que tal direito não é totalmente garantido para as populações rurais.

Ao discutir a estrutura física e funcionamento das instituições, as características das famílias e suas relações com as escolas e a formação dos professores nota-se que, ainda que avanços possam ser vislumbrados nas instituições do *município A*, como em relação à estrutura e à formação dos professores das escolas de Ensino Fundamental com salas de Educação Infantil, a precariedade do atendimento educacional no meio rural, apontada em estudos anteriores (Souza, 2012; Rosemberg & Artes, 2012), caracteriza principalmente as instituições conveniadas, específicas de Educação Infantil. Esse é um padrão que, já discutido na literatura nos estudos de Educação Infantil em área urbana, mostrou-se reproduzido no rural investigado.

A existência de desigualdades na oferta da Educação Infantil e de uma demanda não atendida das famílias por creches e pré-escolas também foi constatada, sendo mais restrito o atendimento para as crianças de 0 a 3 anos, em especial àquelas que residiam mais distante das escolas. O atendimento era realizado, por vezes, sem a

consideração das especificidades das faixas etárias atendidas, das condições de vida das famílias e das características do rural onde as escolas se localizavam.

Com o estudo, constata-se que existem aspectos gerais do atendimento na Educação Infantil no campo (oferta, estrutura, formação dos profissionais) que devem ser aperfeiçoados nas escolas e que se constituem como condições necessárias para o atendimento em qualquer creche e pré-escola, da cidade ou do campo. Por outro lado, existem aspectos específicos que devem ser considerados para a melhoria do atendimento, tendo em vista as características das famílias e do rural onde as escolas se situam. A ocupação das famílias, a distância das suas residências das escolas e a falta de transporte, emergiram como elementos particulares a serem analisados para a implementação e organização do atendimento escolar e para a realização de intervenções do poder público.

A pesquisa indica a necessidade de ações governamentais sensíveis à realidade dos contextos rurais, suas famílias e escolas e colabora na orientação de indicadores para as políticas públicas educacionais destinadas às crianças pequenas das áreas rurais. Para a efetivação de uma Educação Infantil no campo, há o reconhecimento da necessidade de realização de mais estudos na área, a fim de se esquadrinhar os aspectos gerais e específicos que compõem as diferentes realidades rurais brasileiras, no subsídio a políticas públicas educacionais democráticas.

Referências

Barbosa, M. C. S., Gehlen, I., & Fernandes, S. B. (2012). A oferta e a demanda de Educação Infantil no campo: um estudo a partir de dados primários. Em M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas et al. (Orgs.), *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (pp. 71-105). Porto Alegre: Evangraf.

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde, 7*(1), p. 35-64.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado em 10 de novembro de 2013, de http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/

Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (2009, 12 de novembro). Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção1*.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010*. Recuperado em 5 de fevereiro de 2011, de http://censo2010.ibge.gov.br/

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *IBGE Cidades*. Recuperado em 10 de janeiro de 2013, de http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default2.php

Lei n° 8.069, de 13 de junho de 1990. (1990, 16 de julho). Estatuto da criança e do adolescente. Recuperado em 10 de novembro de 2013, de http://www.dataprev.gov.br/

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Molina, M. C. et al. (Orgs.). (2004). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Coleção Por Uma Educação do Campo - Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Molina, M. C. (Org.). (2006). *Educação do Campo e Pesquisa*: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. (2002, 9 de abril). Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Resolução CNE/CEB n.2, de 28 de abril de 2008. (2008, 29 de abril). Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Rosemberg, F., & Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. Em M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas et al. (Orgs.), *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (pp. 13-69). Porto Alegre: Evangraf.

Rossetti-ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, A. P. S., & Pasuch, J. (2010). Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. Em *Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais, 1*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG.

Silva, A. P. S. et al. (2012). Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural. Em M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas et al. (Orgs.), *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (pp. 291-331). Porto Alegre: Evangraf.

Silva, A. P. S., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez.

Souza, M. A. (2012). Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educ. Soc.*, *33*(120), 745-763.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de invetigacion social: reflexion metodológica y prática profesional*. Madrid: Sintesis Sociologia.

A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS DO CAMPO

Luciana Pereira de Lima - Universidade de São Paulo

Introdução

A Educação Infantil, de acordo com a legislação brasileira, é direito da criança, opção da família e dever do Estado, cabendo às creches e pré-escolas compartilharem com a família o cuidado e a educação da criança (Constituição do Brasil, 1988; Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996; Resolução nº 5, 2009). Para tanto, preconiza-se a necessidade do estabelecimento de uma relação próxima, dialógica e democrática entre as famílias e a Educação Infantil para o atendimento integral das crianças, sejam elas da cidade ou do campo.

Apesar de tais preceitos legais, evidenciamos a existência de fragilidades em relação ao compartilhamento do cuidado e da educação da criança. Pesquisas realizadas no contexto urbano apontam que creches e pré-escolas utilizam instrumentos mediadores diversos na relação com as famílias, como reuniões, festas, eventos, bilhetes, agendas e telefonemas (Meira, 2004; Nogueira & Abreu, 2004; Correa, 2006; Fortkamp, 2008; Lima, 2008; Gallo, 2010; Saisi, 2010). No entanto, apesar do uso desses recursos comunicativos, a relação entre a Educação Infantil e as famílias é descrita, nos estudos, como distante e/ou permeada por problemáticas que prejudicam a realização de um trabalho integrado e dialógico entre pais e profissionais da educação (Meira, 2004; Nogueira & Abreu, 2004; Correa, 2006; Fortkamp, 2008; Lima, 2008).

A relação escola-família parece ser ainda mais difícil quando a população atendida é de camadas populares. Nestes casos, a relação entre as instituições configura-se a partir de uma concepção que coloca a escola em posição de favor e de superioridade em relação aos pais ou responsáveis das crianças. Essa postura geralmente é acompanhada de um imaginário social acerca das famílias de camadas populares carregado de preconceitos historicamente construídos, como por exemplo, de "desestruturação" familiar, de ineficiência no cuidado e educação dos filhos, de ausência no cotidiano escolar e de passividade na relação com a escola (Nogueira & Abreu, 2004; Lima, 2008; Silveira & Wagner, 2009).

No que tange ao contexto rural, ainda são raras as pesquisas que abordam a temática da relação entre creches/pré-escolas e famílias. Alguns estudos a que tivemos acesso investigam a relação da escola (de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e as famílias do campo considerando a instituição escolar como um todo e não especificamente a Educação Infantil. Nessas pesquisas, foram observadas a presença e a participação efetiva das famílias na escola, além da valorização das famílias e de suas práticas na dinâmica e gestão escolar. Esta proximidade constituiria um *continuum* escola-família, contribuindo para o compartilhamento do cuidado e educação da criança (Pojo, 2003; Vargas, 2003; Faria, 2007; Martins, 2009).

Apesar da existência desses estudos, ainda são insuficientes os acúmulos teóricos que nos permitam compreender os aspectos específicos da relação entre a Educação Infantil e as famílias das áreas rurais. A história das creches e pré-escolas, vinculada com o processo de urbanização e industrialização, contribui para a centralidade, no âmbito científico, de produção de saberes sobre a Educação Infantil das cidades (Silva, Pasuch, & Silva, 2012; Silva et al., 2012).

Neste cenário, realizamos uma pesquisa cujo objetivo foi o de compreender significações de profissionais da educação e de famílias do campo sobre a relação escola-família. Almejamos, com o estudo, contribuir com os debates contemporâneos sobre a Educação Infantil nos territórios rurais.

Método

Contexto da pesquisa: o município e a escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal rural, que denominamos de escola Flamboyant[72], de um município de Minas Gerais/Brasil. O município em que se localiza a escola, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013), possui uma economia voltada para a prestação de serviços e para a indústria, sendo a agropecuária o setor menos relevante da sua economia.

De acordo com dados do Censo 2010, realizado pelo IBGE (2011), o município é de grande porte, sendo 97,2% de sua população da zona urbana e 2,8% da zona rural.

[72]O estudo foi desenvolvido com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Por questões éticas, não apresentamos o nome do município, das escolas e das pessoas que participaram da pesquisa.

Segundo dados da Secretaria de Educação, havia 13 escolas localizadas em área rural que ofereciam Educação Infantil, de um total de 115 instituições de Educação Infantil existentes no município. Ao todo, havia 374 crianças matriculadas nas escolas de Educação Infantil em área rural, o que correspondia a 2,1% do total da população de crianças matriculadas nessa etapa (17.500).

A Escola Flamboyant foi escolhida para participar do estudo pelo critério da diversidade de contextos e inserção produtiva das famílias. A escola atendia famílias com diferentes ocupações profissionais, como acampados, assentados, trabalhadores em agroindústrias e fazendas. Interessava evidenciar possíveis especificidades das famílias e de suas relações com a escola, a depender da vinculação com o rural.

A escola Flamboyant foi fundada na década de 1990. Está localizada a aproximadamente 18 km da área urbana, próxima a uma rodovia do município e em uma região cercada por assentamentos, acampamentos, fazendas e agroindústrias. A escola atendia cerca de 500 crianças/adolescentes, sendo oferecidas vagas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, 24 crianças de 5 anos de idade compunham uma mesma sala.

A escola funcionava de segunda-feira a sexta-feira e cumpria, anualmente, 200 dias letivos. O seu horário de funcionamento era das 7h00min às 17h00min. Para a realização de suas atividades, a escola possuía 68 profissionais, sendo: diretora, vice-diretoras, orientadoras, supervisora, professores, auxiliares de serviços gerais e profissionais da administração. A Educação Infantil contava com 6 professores: 1 regente[73], 1 de Informática, 1 de Artes, 1 de Educação Física, 1 de Recreação e 1 de Literatura. Todos residiam na cidade.

O município oferecia, aos profissionais e crianças, transporte para o trajeto entre a residência e a escola. O tempo de transporte das crianças, feito por vans e ônibus, variava de 1 hora a 2 horas (desde a saída da escola até a volta à instituição) já que os percursos eram distintos para cada veículo. Não era disponibilizado e permitido, pelo município, o uso do transporte escolar pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

[73] Professor responsável pelo maior tempo com as crianças da Educação Infantil. Diferenciava dos outros professores da Educação Infantil, que eram de áreas específicas, pelo tempo de permanência na sala e, ainda, pelo fato de ter a possibilidade de trabalhar temáticas gerais com as crianças e não conteúdos específicos como os demais.

Os profissionais e as famílias participantes

Os gestores e professores da escola que trabalhavam com a Educação Infantil (10) foram convidados para participar da pesquisa, sendo que 6 deles participaram, devido a manifestação de interesse e disponibilidade. Foram eles: 1 diretora, 2 vice-diretoras, 1 pedagoga e 2 professoras. Todas as profissionais participantes do estudo possuíam ensino superior.

Para a escolha das famílias, tivemos como critério orientador a diversidade no que se refere ao local de moradia e à ocupação profissional. Participaram 5 famílias, sendo que cada uma possuía uma criança na pré-escola. Todas as famílias eram de camadas populares: 1 morava em assentamento rural, 2 em casas de uma colônia de agroindústria localizada na área rural e 2 em fazendas da região da escola. Quatro famílias eram compostas pelos pais e filhos e 1 família era formada pela genitora, a criança e seus avós maternos. Participaram do estudo 5 mães, 1 pai e 1 avó.

As mães participantes da pesquisa trabalhavam em suas residências, realizando atividades domésticas e voltadas ao cuidado e educação dos filhos. Uma delas realizava ainda trabalhos na fazenda onde residia. Dos 4 genitores, 2 trabalhavam em agroindústrias, 1 prestava serviço em fazenda e 1 era motorista. Das 5 famílias, 4 não possuía veículo próprio e nenhuma contava com transporte público.

Procedimentos

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados na investigação foram: observação e entrevista individual. As observações foram realizadas durante quatro meses na escola. Os dados construídos nas observações, e que se referiam ao contexto institucional e às impressões pessoais da pesquisadora, foram registrados em diário de campo. Para a realização das entrevistas foram formulados guias com pontos, questões para identificar e caracterizar os participantes e os contextos investigados (a escola, a Educação Infantil na escola, as famílias atendidas) e referentes aos momentos de (des)encontros entre escola e família. De acordo com Valles (1997), o guia de entrevista é um esquema com itens a serem abordados, de acordo com os objetivos da pesquisa, mas que não é fechado e cuja ordem não tem de ser necessariamente seguida. O guia

funciona como um esquema preliminar para organização e análise dos dados (Bauer & Gaskell, 2002).

Os dados apresentados neste trabalho são oriundos da análise qualitativa do material construído nas observações e nas 11 entrevistas realizadas com as profissionais e famílias da escola Flamboyant. Tal análise consistiu na realização de diversas leituras do material, que permitiram a sistematização e discussão dos dados. Os dados advindos das observações foram utilizados para descrever o contexto escolar investigado. Os dados construídos nas entrevistas, sobre os momentos de (des)encontros entre escola e famílias, foram sistematizados e discutidos em três eixos temáticos, sendo os mesmos: 1) instrumentos da relação escola-família; 2) presença da família na escola; 3) situações problemáticas na relação escola-família.

Para a construção e análise dos dados, baseamo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig). A RedSig vem sendo construída em diálogo com autores da chamada perspectiva histórico-cultural, especificamente Lev Vygotsky, além de teóricos como Henri Wallon e Mikhail B**akhtin. Esses autores** defendem a natureza dialética, social, cultural e histórica do psiquismo do ser humano e a importância dos mediadores simbólicos para o seu desenvolvimento. A perspectiva teórico-metodológica da RedSig assume como central os processos de significação na constituição dos sujeitos e no desenvolvimento humano. Os processos de significação são vistos como parte de uma totalidade complexa, contraditórios, em constante movimento e, necessariamente, contextuais e atrelados à realidade material e simbólica das pessoas (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, & Carvalho, 2004).

Resultados e discussão

Os instrumentos da relação escola-família

Profissionais da educação e famílias do campo indicaram a existência e utilização de diversos instrumentos para o estabelecimento e a construção da relação escola-família, conforme os seguintes relatos: "A gente tem as reuniões, quatro reuniões para entrega de notas e conversa com os professores e tem reuniões do conselho escolar" (Diretora); "[Comunicamos com as famílias] Através de bilhetes, telefone. Agora tem telefone rural, quando pega, né?" (Vice-diretora); "Eles [profissionais] fazem muita festinha" (Genitora - Moradora em fazenda).

Constatamos que os participantes mencionaram o uso de instrumentos bastante consolidados na relação escola-família, também indicados em outros estudos realizados em instituições de Educação Infantil urbanas (Meira, 2004; Côrrea, 2006; Saisi, 2010), tais como: reuniões; festas e eventos; bilhetes; telefone; ida das famílias à escola por solicitação dessa instituição e/ou por iniciativa própria.

Evidenciamos, contudo, que outros instrumentos foram criados e emergiram como fundamentais para a comunicação entre profissionais e pais. O motorista do transporte escolar foi indicado como importante membro da escola que mediava a relação entre famílias e outros profissionais: "Então já teve vez aqui de eu ter que ir lá no motorista da van, entregar o bilhete na mão dele e falar assim 'Pelo amor de Deus entrega na mão do pai'" (Pedagoga). Nesse processo, o motorista exercia um papel específico no cuidado, na proteção e na educação da criança. Naquele contexto rural, esse papel e o poder que dele deriva eram condicionados pelas limitações na mobilidade das famílias e a consequente dependência do transporte escolar.

Outros sujeitos que realizavam a mediação entre família e escola eram as crianças, em particular os irmãos mais velhos: "Sempre eles [profissionais] mandam um recado pela minha menina, porque eu falo para ela: 'Alice, pergunta lá para tia como que está o Artur'" (Genitora - Moradora em assentamento).

O uso de diversos instrumentos na relação escola-família cumpria diferentes finalidades. Para a escola, essas finalidades apareceram associadas a aspectos de gestão e atendimento, mais especificamente à matrícula da criança, ao seu desempenho e ao seu comportamento. Na fala das profissionais, tais instrumentos possibilitavam ainda a comunicação sobre a ocorrência de acidente da criança na escola. A escuta das opiniões das famílias sobre o atendimento apareceu principalmente vinculada às reuniões: "Quando a gente faz reunião, geralmente pergunta para o pai: 'Você quer alguma coisa, reclamar de alguma coisa?'" (Vice-diretora). Para as famílias, o uso dos instrumentos teria outras finalidades, relacionadas ao compartilhamento do cuidado e educação da criança. Uma das genitoras afirmou que a "escola e os pais têm que estar juntos" no processo de educação da criança.

Os conteúdos das mensagens entre escola e família, quando emitidos pela escola, referiam-se, principalmente, a queixas sobre comportamentos da criança, com indicação de que a família atuasse junto ao filho. O envio de tarefas e a solicitação da presença da

família na escola também foram frequentes. Quando emitidos pela família, foram verificados pedidos de informações sobre o cotidiano da criança na escola. Depreende-se, portanto, que os conteúdos da escola se remetiam ao âmbito das práticas disciplinares enquanto que os das famílias diziam respeito à necessidade de conhecimento da vida escolar das crianças.

Profissionais descreveram grande distanciamento dos pais do cotidiano escolar ["A convivência com os pais é muito pouca, então é difícil saber como eles são, o que eles fazem" (Professora)]. As famílias também se queixaram que a relação escola-família era, por vezes, distanciada e manifestaram o desejo que ela ocorresse baseada em objetivos relacionados ao cuidado e educação da criança [“Eu não tenho a mínima ideia realmente do que as crianças fazem na escola" (Genitora - Moradora em colônia de agroindústria)]. Dessa forma, apesar dos esforços de ambas as instituições para a manutenção da comunicação, as avaliações feitas pelos participantes indicam que os instrumentos utilizados eram ineficazes seja para possibilitar à escola a construção de conhecimentos aprofundados sobre a comunidade atendida seja para as famílias conhecerem a dinâmica da escola.

Constatamos, dessa forma, que instrumentos tradicionais e inovadores eram utilizados para o estabelecimento das relações escola e famílias do campo, mas ainda, havia indícios da necessidade de uma reinvenção e ressignificação nas formas de encontros e de comunicação entre familiares e profissionais tendo em vista as condições materiais de localização da escola e de vida das famílias.

A presença e a participação das famílias na escola

A presença e a participação da família na escola adquirem contornos particulares quando consideramos o contexto rural da pesquisa. Predominantemente, os seguintes elementos daquele rural, relacionados às distâncias geográficas entre escola e famílias e a falta de transporte das famílias, foram apontados na criação de dificuldades para a presença das famílias na escola: "Por serem as residências de difícil acesso e longe, não é uma relação direta com os pais. A gente não os vê de jeito nenhum" (Professora); "Antes podia usar o transporte [escolar]. Agora cortou... Então vem para a reunião de pais ou vem pra escola aquele pai que pega uma carona, ou que vem a pé" (Vice-diretora).

Por outro lado, em outros momentos, as profissionais defenderam a ideia de que, se houvesse a valorização da escola e da vida escolar de seus filhos, as famílias enfrentariam os obstáculos para se tornarem presentes na instituição escolar: "O contato [com os pais] é pouco (...) Eu acho porque ele não tem interesse (...) Se você tem muita preocupação com a educação do seu filho, com a escola do seu filho, você dá um jeito e vai!" (Diretora); "Aquele pai mais preocupado com a vida escolar do filho vem na reunião... Não sei o que acontece, mas [tem pai que] não aparece, não liga, não manda um bilhete, não quer saber como que o filho está na escola" (Pedagoga). O discurso acerca do desinteresse dos pais, recorrente nos estudos sobre a relação escola-família de modo geral, é aqui reproduzido, descolando-se do contexto concreto.

Na avaliação negativa acerca dos motivos da não presença das famílias na vida escolar de seus filhos, sobrepõe-se, portanto aspectos relativos à vinculação com o rural e às significações gerais sobre família. Além disso, no material, a essas avaliações, soma-se a categoria classe social, visto que, semelhante a outras pesquisas (Nogueira & Abreu, 2004; Lima, 2008; Silveira & Wagner, 2009), as famílias são avaliadas como problemáticas, desestruturadas ou desinteressadas em virtude de sua condição de pobreza. Partindo de concepções negativas sobre família pobre e rural, algumas profissionais interpretavam as idas raras dos pais à escola como resultado dessa dupla vinculação: "A maioria [das crianças] não tem acompanhamento da família, porque, para eles a função social da escola é segundo plano (...) são famílias totalmente, né?, desestruturadas" (Diretora).

As famílias apontaram a distância geográfica como sendo o principal elemento que circunscrevia as possibilidades e os limites de sua presença na escola. Genitoras afirmaram que a falta de transporte escolar para os pais, a ausência de transporte público e de transporte das próprias famílias (devido às suas condições econômicas) e, no caso de famílias que possuíam veículo, a não possibilidade de utilização deste pelas genitoras (já que o veículo era usado para trabalho dos genitores), contribuíam para dificultar a ida das mesmas à escola.

Apesar de tais obstáculos, genitoras afirmaram utilizar, quando possível, formas alternativas para comparecer à instituição, demonstrando mobilização para irem à mesma em momentos que reuniam as condições necessárias: "Eu fui a pé com uma colega minha. Nós saímos daqui [residência] o quê?, umas onze horas da manhã e

viemos chegar aqui era quase sete horas da noite. Os pés doíam" (Genitora - Moradora em fazenda); "No Dia das Mães eu fui de mototáxi, como eu fui nessa reunião, eu fui de mototáxi e voltei na van" (Genitora - Moradora em fazenda); "Eu fui [à escola] no carro com ela e o marido dela [gerente da fazenda onde moram]. Aqui só tem um carro, o dia que nós temos que ir em algum lugar, temos que ir com ele" (Genitora - Moradora em fazenda).

As condições de vida e de trabalho das famílias emergiram como importantes elementos que atravessavam e influenciavam formas possíveis de encontros e relações entre escola e famílias. A ausência de meios de locomoção fazia das caronas um dos elementos principais para as idas dos pais à escola, que eram, portanto, imprevisíveis, ocorrendo em datas dependentes de fatores externos às vontades dos pais ou da escola.

Ainda que conseguissem, por vezes, superar obstáculos para irem à escola, famílias indicaram que o comparecimento no âmbito escolar e o envolvimento com a escola eram aquém do desejado, numa sinalização de valorização da escola, da educação dos filhos e da relação escola-família: "Eu gostaria de estar participando mais da escola, só que a escola tinha que abrir esse espaço pros pais estar podendo ir na van para saber como está seu filho. A minha possibilidade de ir é muito difícil!" (Genitora - Moradora em colônia de agroindústria).

A precariedade de instrumentos que possibilitassem uma maior aproximação e diálogo entre as famílias e a escola e o pouco conhecimento das profissionais (moradoras no urbano) sobre a realidade concreta da comunidade atendida, suas concepções e condições de vida, pareciam contribuir para a existência de diferenças nas significações das participantes e, consequentemente, de buscas de alternativas para o aperfeiçoamento da relação escola-família. As significações das profissionais também estavam permeadas por cobranças por vezes incompatíveis com a realidade e que colidiam com as descrições de interesse apresentadas pelas famílias.

Situações problemáticas na relação escola-família

Durante a pesquisa de campo, evidenciamos algumas situações que poderíamos chamar de problemáticas, com aumento das tensões emocionais e o aparecimento de consequentes dificuldades na relação escola-família, agravadas pelas reduzidas possibilidades de interações presenciais.

O filho de uma das famílias entrevistadas apresentava, segundo a escola, problemas recorrentes de comportamento e de disciplina. A genitora, insatisfeita com a condução da escola no caso da educação de seu filho, expressa seu descontentamento e descreve a instituição em papel omisso na promoção do diálogo com as famílias: *"Quando eu preciso, eu que tenho que estar ligando. A escola só me ligou acho que uma ou duas vezes durante esse ano inteiro, para reclamar do Iago"* (Genitora - Moradora em colônia de agroindústria).

Apreendemos, nas falas das famílias e profissionais, que tais situações eram caracterizadas, muitas vezes, por conflitos e tensões que não faziam aprimorar as práticas de compartilhamento do cuidado e educação da criança. Ao contrário, acirravam e colocavam em confronto familiares e profissionais da escola.

Uma genitora e uma professora, em suas falas, indicaram aspectos desse processo. No caso da genitora, ela expressou o desejo de acompanhar o cotidiano do filho, conversar com os professores e resolver as problemáticas: *"Se pudesse eu ia* [à escola], *eu iria lá toda semana, mas não tem jeito porque o meu marido viaja; o caseiro, eu não posso tirar ele do serviço dele. O ônibus* [escolar] *não pode me levar"* (Genitora - Moradora em assentamento). No caso da professora, além das longas distâncias, das condições de vida e da dificuldade de locomoção, ela identificou aspectos desse processo dependentes das condições de moradia e de trabalho dos responsáveis pelas crianças: *"Às vezes muitos não têm telefone, não têm contato com eles. Quando você manda um bilhetinho, o menino joga fora. Principalmente na granja* [agroindústria]; *na granja a gente não entra. Só chega até a portaria"* (Pedagoga).

Na fala da professora, uma forma concreta e particular de vida naquele rural é discernida. As dinâmicas de trabalho dos que moravam em fazendas e assentamentos rurais eram diferentes daquelas dos moradores na colônia da agroindústria, cujas condições de trabalho e de moradia, impostas pela empresa, também afetavam as relações da escola com a família e interferiam nas possibilidades de resolução de situações problemáticas envolvendo as crianças na escola. A agroindústria, como forma de controle sanitário da produção, não permitia a entrada de pessoas em suas áreas, o que mantinha tais famílias em certo isolamento social e impossibilitava qualquer tentativa de visitação das profissionais da escola à família.

Verifica-se, portanto, na relação escola-família investigada, a existência de condicionantes materiais e simbólicos que criavam possibilidades de compreensão e intervenção efetiva nas situações problemáticas. Dessa forma, constatamos como características e especificidades daquele rural e daquelas famílias qualificavam os desencontros, tensões e conflitos de difícil superação.

Considerações finais

Diferentemente de alguns estudos realizados em área rural, nos quais a relação escola-família é descrita como de grande proximidade, havendo inclusive um *continuum* nessas duas esferas da vida da criança (Pojo, 2003; Vargas, 2003; Faria, 2007; Martins, 2009), a pesquisa revelou uma situação predominantemente permeada por significações que revelam e indicam desencontros, conflitos e tensões, característica essa que, aparentemente, assemelha às relações escola-família observadas por autores que investigaram a Educação Infantil em contextos urbanos (Meira, 2004; Correa, 2006; Fortkamp, 2008). Pode-se dizer que a realidade investigada diferencia-se desses estudos, tanto realizados em área rural como urbana, na medida em que se constitui por dificuldades materiais e simbólicas particulares que condicionavam as possibilidades da relação escola-família.

Os resultados mostraram que características do campo (dispersão e distância geográfica entre escola e famílias), características da política do município (particularmente restrições no transporte escolar), características da escola (significações e formato das atividades de encontro com as famílias) e condições de vida e de trabalho das famílias (dificuldades de locomoção, isolamento das residências) compunham uma rede de elementos daquele contexto que atravessavam e configuravam as significações acerca da relação escola-família.

A particularidade desse campo se configurou assim por uma conjunção de elementos materiais e simbólicos que complexificavam a relação da escola com as famílias. Às distâncias físicas conjugaram-se as distâncias simbólicas entre o mundo das profissionais e o mundo das famílias, em que os condicionantes daquele rural particular eram pouco conhecidos ou enfrentados. Nesse contexto, os instrumentos de comunicação tradicionais da relação escola-família mostraram-se limitados, dificultando maior aproximação e diálogo entre essas instituições, requeridos pelas características da

educação partilhada da criança pequena (Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996; Resolução nº 5, 2009). Essa ineficácia era sentida principalmente nas situações problemáticas. O histórico de pouco conhecimento e diálogo entre as duas instituições repercutia numa intervenção pouco crítica em relação ao papel dos próprios contextos e da interação entre eles na produção e na solução dos problemas de comportamento e queixas relativos à criança. As tentativas de contato da escola com as famílias estavam dependentes das significações já cristalizadas das profissionais sobre famílias em geral e sobre famílias pobres em área rural, supostamente desinteressadas na educação dos seus filhos.

Se os resultados da pesquisa indicam a necessidade de que a relação escola-família em área rural não seja pautada predominantemente por significações sobre a organização da vida das famílias na cidade, eles também problematizam visões homogeneizadoras de rural e de relação escola-família no campo. O estudo indica, portanto, como as relações escola-família no campo precisam ser compreendidas em suas continuidades e similaridades com outros contextos, mas também em suas concretudes e especificidades.

Referências

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado em 10 de novembro de 2013, de http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/

Côrrea, B. C. (2006). Gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação Infantil. *Educação: teoria e prática, 14*(26), 15-34.

Faria, A. R. (2007). *Escola, família e movimento social: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Fortkamp, E. H. T. (2008). *Educação Infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Gallo, B. C. (2010). *Qualidade na Educação Infantil pública: concepções das famílias usuárias*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010.* Recuperado em 5 de fevereiro de 2011, de http://censo2010.ibge.gov.br/

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *IBGE Cidades.* Recuperado em 10 de janeiro de 2013, de http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default2.php

Lei n° 8.069, de 13 de junho de 1990. (1990, 16 de julho). Estatuto da criança e do adolescente. Recuperado em 10 de novembro de 2013, de http://www.dataprev.gov.br/

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Lima, L. P. (2008). *A Educação Infantil diante da violência doméstica contra a criança: compreendendo sentidos e práticas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Martins, F. J. (2009). *Ocupação da Escola: uma categoria em construção*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Meira, M. C. R. (2004). *Relação Creche família: mito ou realidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Nogueira, M. A., & Abreu, R. (2004). Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. *Educação em Revista, 1*(39), 41-60.

Pojo, E. C. (2003). *Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. (2009, 18 de dezembro). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado em 10 de novembro de 2013, de http://www portal.mec.gov.br

Rossetti-ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Saisi, N. B. (2010). Educação Infantil e família: uma parceria necessária. *Educação: teoria e prática, 34*(20), 65-85.

Silva, A. P., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez.

Silva, A. P. S., Souza, T. N., Silva, A. C. O., Silva, F. L., Silva, J. B., Lima, L. P. et al. (2012). Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural. Em M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas et al. (Orgs.), *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (pp. 291-331). Porto Alegre: Evangraf.

Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional, 13*(2), 283-291. doi:10.1590/S1413-85572009000200011

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de invetigacion social: reflexion metodológica y prática profesional*. Madrid: Sintesis Sociologia.

Vargas, S. M. (2003). Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 95-106. doi: 10.1590/S1413-24782003000300008

A DEMANDA DAS FAMÍLIAS DO CAMPO POR ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciana Pereira de Lima - Universidade de São Paulo

Introdução

As creches e pré-escolas surgiram como equipamentos sociais engendrados no interior do processo de urbanização e de industrialização, como forma de conciliar a presença da mulher no mercado de trabalho com a educação e cuidado das crianças pequenas (Silva et al., 2012). As primeiras instituições que recebiam as crianças realizavam um trabalho de cunho assistencialista e eram concebidas como substitutas das funções maternais (Craidy & Kaercher, 2001; Oliveira, 2002; Paschoal & Machado, 2009).

Ao longo da história, porém, a Educação Infantil passou a ser considerada como instituição educacional que deve compartilhar com a família o cuidado e a educação das crianças. No Brasil, legislações nacionais (Constituição do Brasil, 1988; Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996; Resolução nº 5, 2009) afirmam o direito da criança, a opção da família e o dever do Estado em relação à Educação Infantil para todas as crianças, independente de seus pertencimentos geográficos e territoriais. Mais recentemente, como resultado de proposições de movimentos sociais e sindicais ligados à questão agrária, foram aprovadas Resoluções no Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB n.1, 2002; Resolução CNE/CEB n.2, 2008) que reafirmam a Educação Infantil no campo como direito das crianças e das famílias e orientam o atendimento com qualidade na própria zona rural, respeitando-se as diversidades culturais e sociais das comunidades.

Apesar dos avanços legais, no nosso país, constatamos dificuldades de acesso à Educação Infantil, sendo estas ainda mais acentuadas nas áreas rurais, conforme demonstram Rosemberg e Artes (2012), ao analisar microdados coletados pelo Censo Demográfico 2010 e Censo Escolar 2010. De acordo com o Censo Demográfico 2010, a taxa de frequência à creche e pré-escola de crianças de 0 a 6 anos do campo era de 41% e de crianças da cidade era de 52,9%. Quando se observa a distribuição de acordo com as idades, na área rural, verifica-se uma cobertura menor em todas as faixas, com agravante no caso das crianças menores. As taxas de frequência para cada faixa, nas

áreas urbanas e rurais, eram respectivamente as seguintes: até 2 anos de idade, 16,7% e 6,3%; 3 anos, 53,7% e 28,5%; 4 e 5 anos, 83% e 67,6%, 6 anos; 95,8% e 91,5%. Outro dado indicado nesta pesquisa foi de que quase 1/4 de matrículas das crianças de até 6 anos moradoras no meio rural ocorria em estabelecimentos urbanos, contrariando os princípios legais (Constituição do Brasil, 1988; Lei nº 8.069, 1990; Lei nº 9.394, 1996; Resolução nº 5, 2009; Resolução CNE/CEB n.1, 2002; Resolução CNE/CEB n.2, 2008). No caso das crianças de até 3 anos de idade, a porcentagem de crianças moradoras em área rural matriculadas em área urbana era de 31,7%.

Os dados mencionados sobre a oferta de Educação Infantil indicam desigualdades no atendimento, porém, dizem pouco sobre as demandas das famílias. Se os estudos sobre demandas são no geral importantes, no caso das famílias do campo, eles se tornam imprescindíveis quando se quer que as políticas educacionais sejam orientadas pelo atendimento ao direito da criança em consonância com sua realidade. Silva et al. (2012) afirmam que, uma vez que o conhecimento sobre a creche e a pré-escola teve seu desenvolvimento mais fortemente vinculado ao mundo urbano, ainda são raras as investigações sobre a Educação Infantil nos territórios rurais. Em mapeamento da produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil nos territórios rurais, no período de 1996 a 2011, as autoras encontraram 80 trabalhos que abordavam, de forma direta ou correlata, aspectos que dizem respeito à população de até 6 anos nas escolas investigadas. Entretanto, destes, apenas uma minoria (9) incluíam, em seu objeto, especificidades da Educação Infantil no campo e, em parcela significativa dos estudos (22), não havia a identificação ou especificação da população rural estudada. Há, portanto, também nas pesquisas, certo silenciamento das características que compõem o universo das populações rurais.

Nesta conjuntura, pode-se afirmar que a relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo é tema ainda incipiente, havendo pouquíssimos dados que nos permitam dimensionar se e de que forma as famílias do campo demandam Educação Infantil para suas crianças, para quais faixas etárias e para quais finalidades. Dentre os poucos trabalhos existentes que se propõem a escutar as famílias, destacamos o de Martins (2006) e o de Madlum (2012). Martins (2006), ao investigar as expectativas de famílias com filhos de 0 a 4 anos, de uma localidade rural do município de Braço do Norte – SC, constatou que as mães eram as principais cuidadoras da criança e que havia

demanda pelo equipamento creche. Tal instituição foi solicitada com base tanto no desejo de liberação da mãe para o trabalho quanto na sua significação enquanto um espaço educativo. Silva, Madlum e Araújo (2013), a partir de pesquisa que explorou a escolha das famílias de assentamentos rurais pela creche, na região nordeste do Estado de São Paulo, verificaram que as famílias almejam espaços e tempos para a vivência da infância, entendida com características próprias. Contudo, os dados também revelaram que, nesse desejo, a creche aparecia como uma possibilidade complementar às ações e às práticas educativas da família desde que promovesse interações e aprendizados distintos para as crianças, próximos à realidade e ao cotidiano dessas famílias (Silva, Madlum & Araújo, 2013).

A escuta das famílias e das comunidades, e o respeito aos seus modos de educação das crianças, são fundamentais para a orientação das decisões sobre a oferta da Educação Infantil nas áreas rurais. Para a abertura de vagas no contexto rural torna-se necessária a compreensão da demanda, incluindo ainda o entendimento sobre as formas como as famílias do campo educam seus filhos e integram as atividades domésticas às atividades de produção (Silva & Pasuch, 2010; Silva, Pasuch, & Silva, 2012).

Neste contexto, realizamos uma pesquisa, cujos dados são apresentados e discutidos no presente trabalho, que teve como objetivo investigar as significações de famílias do campo sobre a demanda pela Educação Infantil. Com o estudo, almeja-se contribuir com o debate sobre a oferta de educação escolar para as crianças de área rural.

Metodologia da pesquisa

Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada no campo de um município de Minas Gerais - Brasil[74]. Este município, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013), possui uma economia voltada para a prestação de serviços e para a indústria, sendo a agropecuária o setor menos relevante

[74] O estudo foi desenvolvido com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Por questões éticas, não apresentamos o nome do município, da escola e das pessoas que participaram da pesquisa.

da sua economia. De acordo com dados do Censo 2010, realizado pelo IBGE (2011), o município é de grande porte, sendo 97,2% de sua população da zona urbana e 2,8% da zona rural. A área rural do município é composta por agroindústrias, fazendas, assentamentos e acampamentos rurais.

A escola atendia crianças de camadas populares, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Havia na escola uma sala de Educação Infantil com 24 crianças de 5 anos. Participaram da pesquisa 5 famílias atendidas pela instituição escolar, sendo que cada uma possuía uma criança na pré-escola. Todas as famílias eram de camadas populares: 1 morava em assentamento rural, 2 em casas de uma colônia de agroindústria localizada na área rural e 2 em fazendas da região da escola. Quatro famílias eram compostas pelos pais e filhos e 1 família era formada pela genitora, a criança e seus avós maternos. Participaram do estudo 5 mães, 1 pai e 1 avó.

As mães participantes da pesquisa trabalhavam em suas residências, realizando atividades domésticas e voltadas ao cuidado e educação dos filhos. Uma delas realizava ainda trabalhos na fazenda onde residia. Dos 4 genitores, 2 trabalhavam em agroindústrias, 1 prestava serviço em fazenda e 1 era motorista.

Procedimentos

Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas com as 5 famílias do campo. Para a realização das entrevistas foram formulados guias com pontos, questões sobre a demanda, a necessidade de Educação Infantil no campo. De acordo com Valles (1997), o guia de entrevista é um esquema com itens a serem abordados, de acordo com os objetivos da pesquisa, mas que não é fechado e cuja ordem não tem de ser necessariamente seguida. O guia funciona como um esquema preliminar para organização e análise dos dados (Bauer & Gaskell, 2002).

Os dados apresentados neste trabalho são oriundos da análise qualitativa do material construído nas entrevistas realizadas com as famílias. Tal análise consistiu na realização de diversas leituras do material, que permitiram a sistematização e discussão dos dados.

Para a construção e análise dos dados, baseamo-nos na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig). A RedSig vem sendo construída em diálogo com autores histórico-culturais, como Lev Vygotsky, Henri Wallon e Mikhail

Bakhtin. Esta perspectiva teórico-metodológica defende a centralidade dos processos de significação para a constituição e desenvolvimento humanos. Conforme afirmam as autoras da RedSig, "como o próprio nome da perspectiva faz alusão, posicionamo-nos no mesmo campo de ideias daqueles que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana" (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, & Carvalho, 2004, p. 24). Os processos de significação são compreendidos na sua vertente vygotskyana e envolvem a construção de significados e sentidos. O significado é a zona mais estável do sentido, sendo o sentido de uma palavra definido como "a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência" (Vygotsky, 2009, p. 465). Os processos de significação são vistos como parte de uma totalidade complexa, contraditórios, em constante movimento e, necessariamente, contextuais e atrelados à realidade material e simbólica das pessoas.

Resultados e discussão

A (não)demanda por Educação Infantil

As famílias participantes da pesquisa afirmaram que não desejaram colocar as crianças na Educação Infantil na idade de 0 a 3 anos, indicando o âmbito familiar como sendo o local mais propício para o desenvolvimento dos filhos neste período, "... Antes dos 4 eu não teria coragem não [de matricular o filho na Educação Infantil], pra mim criança acho que tem que é... pra mim tem que ficar em casa, assim com o pai, com a mãe..." (Genitora - Moradora em colônia de agroindústria). Duas famílias entrevistadas manifestaram o desejo de que seus filhos tivessem ido para a escola com 4 anos, o que fora inviabilizado pela ausência do atendimento no campo, "... Se tivesse jeito eu tinha colocado ele com 4 porque eu acho muito importante a escola..." (Genitora - Moradora em fazenda). A concepção da família como ambiente mais adequado para os bebês e da mãe como principal cuidadora, historicamente construída, vem sendo indicada por outras pesquisas realizadas em contexto urbano (Delgado, 2005; Laviola, 2010) e também aparece nas pesquisas de Martins (2006) e Madlum (2012).

Por outro lado, apesar de não demandarem creche para si, as mesmas famílias afirmaram existir na comunidade demanda por vagas em creche e pré-escola para suas crianças no conjunto da faixa de 0 a 5 anos, "... Tem vizinho (...) de fazenda (...) que já precisou colocar criança menor de 5 anos e não tem como, não tem onde..." (Genitora -

Moradora em fazenda). Tal demanda, segundo as famílias, relacionava-se à necessidade de os pais trabalharem. Diante da ausência de tal atendimento, as famílias relataram as alternativas que foram buscadas para resolver tal problemática:

> ... Tinha [família com criança menor de 3 anos] e não tinha onde deixar a criança, por que a escola só pega com 5 (...) Ela ficou com a criança em casa, trabalhando, olhando a criança e trabalhando, porque não tinha com quem deixar (...) Teve um tempo que a nossa vizinha chegou a levar o filho dela pra mãe dela [na cidade], porque ela precisou trabalhar... (Genitora - Moradora em fazenda)

> ... A Rejane continua trabalhando, a menina dela fica em creche, mas na cidade (...) Eu cheguei a olhar uma criança, mas cheguei a olhar pouco tempo, porque aí parece que depois ela arrumou alguma coisa na cidade... (Genitora - Moradora em colônia de agroindústria)

A falta de atendimento das crianças de 0 a 4 anos na Educação Infantil no campo gerava, portanto, esforços e arranjos nas famílias em busca de soluções para esta questão, tais como: os genitores levarem a criança diariamente para ficar com a avó materna, que residia na cidade; os genitores levarem o filho para instituição de Educação Infantil também localizada na cidade. Diante da necessidade de as famílias do campo trabalhar e, concomitantemente, da ausência de Educação Infantil na zona rural, uma das genitoras afirmou, inclusive, que vinha realizando o trabalho de tomar conta de crianças da comunidade em sua residência para que os pais, que pagavam pelo serviço, conseguissem exercer suas atividades profissionais. A saída do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida e de apoio no cuidado e educação de seus filhos também apareceu nos relatos. Uma das alternativas ainda tem sido o abandono do trabalho no âmbito extradoméstico pela mulher, para que possa cuidar e educar suas crianças. Todas as genitoras participantes da pesquisa manifestaram o desejo de trabalhar fora da casa, "... Eu tenho vontade de trabalhar fora..." (Genitora - Moradora em assentamento). Cabe ressaltar que, no contexto investigado, o trabalho almejado e realizado pelas famílias se relacionava com as agroindústrias e com a prestação de serviços, e não necessariamente com a agricultura familiar. A demanda por Educação Infantil, neste contexto, aparece vinculada a tais condições de vida e de trabalho das famílias num rural específico.

Em estudos de demanda em área urbana têm sido apontados motivos diferenciados para escolha da creche e da pré-escola no compartilhamento da educação

e cuidado da criança. No caso das crianças menores de 3 anos de idade, em especial as bem pequenas, geralmente a creche é escolhida em virtude do trabalho da mãe fora do âmbito doméstico e, para as crianças de 4 a 6 anos, justificada pela importância da educação em ambiente coletivo (Laviola, 2010). Como veremos, a esses elementos, no contexto rural, outros parecem influenciar as escolhas e a (não)demanda por vagas em creche e pré-escola.

No caso da pré-escola, alguns elementos que contribuiriam para a demanda no campo foram indicados nas falas das famílias:

> ... Eu mando [meu filho] pra escola pra aprender mesmo.... (Genitora - Moradora em fazenda)

> ... Já teve caso de vizinho nosso do outro lado do... da fazenda aqui que já precisou de vaga pelo fato que eu te falei, da mãe trabalhar, né?, e não ter com quem ficar a criança.... (Genitora- Moradora em fazenda)

Nos relatos das famílias, apreendemos que as concepções de que a pré-escola seria importante para o desenvolvimento da criança e a necessidade dos pais trabalharem seriam elementos que intensificariam a demanda pela pré-escola no campo.

A necessidade da Educação Infantil no campo

Ao discutirem a demanda por Educação Infantil no campo, as famílias defenderam a necessidade de tais instituições:

> ... Aqui no campo deveria sim ter [pré-escola para crianças de 4 anos e creche], porque na cidade tem, né? (...) Igual, se eu tivesse quem olhasse meus meninos, eu já estaria trabalhando, né? Igual tem muitas crianças, às vezes que é pequeninha, a mãe quer trabalhar e não tem como, né?...". (Família - Moradora em assentamento)

Os critérios utilizados pelas participantes para afirmarem a necessidade da creche e pré-escola foram: a necessidade de as famílias trabalharem e contarem com a Educação Infantil para complementar o cuidado e educação dos filhos; a necessidade de garantir uma igualdade de direitos entre campo e cidade. As famílias descreveram o campo como sendo carente, precário no que tange ao acesso a uma educação de qualidade em relação aos centros urbanos. A Educação Infantil como sendo um direito também das populações do campo foi defendida.

Para as famílias, tal acesso à creche e à pré-escola, e em período integral, possibilitaria às mulheres trabalharem no âmbito extradoméstico, contribuindo ainda

para a igualdade de gênero no campo. Tal elemento parece emergir nas falas das famílias como sendo importante tendo em vista suas próprias experiências no campo, já que fica evidenciada a busca das entrevistadas em conciliar suas atividades como mães e trabalhadoras, diante das condições de vida e de educação na zona rural. Uma das famílias vincula o trabalho no âmbito privado pelas mães como uma decorrência da ausência de creche, o que obrigaria as mulheres a trabalharem nas suas residências, "...Como essas mulheres daqui não têm alguém que olhe os filhos, então elas preferem fazer doce, queijo, esses trem e revender, né?..." (Genitora - Moradora em assentamento).

As famílias daquele rural eram compostas, em grande parte, por trabalhadores da agroindústria e em menor número por agricultores familiares. O trabalho no campo investigado aparece fortemente vinculado à prestação de serviços, em indústrias e em fazendas, o que orienta também os desejos das mulheres. Não constatamos a referência, pelas mães, sobre a possibilidade e/ou consecução de atividades no âmbito de suas residências e voltadas, por exemplo, à agricultura familiar, cuidado com os animais, dentre outras. Nesse caso, a demanda pela Educação Infantil e em período integral pelas famílias vincula-se com o desejo e com a possibilidade de realização de trabalho assalariado, não relacionado, necessariamente, com o trabalho direto na e com a terra.

No que tange à pré-escola, as famílias afirmaram a necessidade de a mesma ser oferecida no campo a fim de possibilitar ainda processos de aprendizagem e desenvolvimento à criança. Dentre as aprendizagens que ocorreriam na pré-escola, as participantes destacaram o início da alfabetização, "A alfabetização começa agora" (Genitora - Moradora em colônia de agroindústria) e da matemática, "Contar, né? Fazer continha" (Genitora - Moradora em assentamento). A frequência na Educação Infantil possibilitaria ainda, para as famílias, que a criança usufruísse de espaços/recursos importantes para o desenvolvimento infantil e que estão ausentes no ambiente familiar: "A escola leva as criança até pro computador, né?, porque na roça, né?, você vê, a gente não tem computador, né? É mais difícil pra ter acesso" (Genitora - Moradora em fazenda). A inserção digital é destacada como sendo significativa para a criança do campo, devido às características do território rural que possui acesso mais precário a computadores.

Contrariando visões românticas, bucólicas e generalistas sobre o campo e a infância neste contexto - como a de que o campo seria um lugar com amplo espaço para as crianças brincarem e terem contato intenso com a natureza -, nas residências das famílias que moram nas indústrias e nas fazendas, os espaços para as famílias viverem e para as crianças se desenvolverem são, por vezes, restritos e limitados pelas regras de uso estabelecidas pelas empresas ou pelos donos das fazendas, "... O meu filho fez até um campinho ali [espaço ao lado da residência]. Um dia eu até falei pra ele que não [era permitido], não faz parte aqui das casas, porque aquilo ali é mais da empresa..." (Genitora - Moradora em colônia de agroindústria); "Às vezes eles [filhos] nadam, mas só que aí [na represa da fazenda] tem peixe e eles não pode. Eles [donos da fazenda] colocaram peixe aí ontem, aí não pode" (Genitora - Moradora em fazenda). Já na residência da família que residia no assentamento rural notamos, a partir da fala da genitora, que o espaço para a criança brincar é amplo e permite que a criança esteja em contato com ambientes e recursos da natureza, "[Meu filho] gosta mais é de brincar de terra, ficar jogando pedra, esses trem assim, ir lá pro curral... Tem a represa lá... Eles ficam brincando mais no quintal" (Genitora - Moradora em assentamento).

Nesse contexto, notamos que a relevância da Educação Infantil, para as famílias, está vinculada com as especificidades das intervenções e dos ambientes escolares e que contribuiriam de forma distinta dos familiares para o desenvolvimento infantil. Evidenciamos ainda que a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças poderia se configurar de forma diferenciada, a depender das condições de moradia e de trabalho das famílias do campo.

Considerações finais

A discussão sobre a demanda e a necessidade da Educação Infantil no contexto rural, a partir da pesquisa realizada, permite-nos perceber diferenciações em relação à questão etária, especialmente quando está em pauta a criança de 0 a 3 anos. No rural investigado no presente estudo, notamos que as concepções sobre o cuidado e a educação da criança pequena parecem contribuir para a percepção de uma menor demanda pela creche em relação à pré-escola, sendo o compartilhamento das práticas junto à criança entre pais e Educação Infantil defendido como ideal predominantemente no caso da pré-escola. Sobre as diferenças etárias, resultados semelhantes já foram

encontrados em contexto urbano (Delgado, 2005; Laviola, 2010) e em outros contextos rurais (Martins, 2006; Madlum, 2012). As significações das famílias falam assim da complexidade que é discutir demanda por Educação Infantil interessada nas especificidades de seus segmentos.

Além da questão etária, elementos específicos do contexto rural também emergiram como contribuintes na composição da expressão e do registro da demanda. A importância da Educação Infantil como contexto de aprendizagem e de desenvolvimento, a busca por igualdade de direitos entre campo e cidade, e a necessidade de que ambos os genitores trabalhem destacaram como fortes significações para a ocorrência de demanda das famílias por Educação Infantil. A necessidade da escola no campo foi relatada com exemplos de famílias que buscam alternativas para a sua ausência, o que inclui levar a criança para a cidade ou até mesmo o abandono do campo. Para compreender essa demanda, somos deslocados da questão etária para a discussão sobre o rural. É necessário discutir que tipo de rural é o investigado na pesquisa; ou seja, é necessário adentrar nas condições de vida e de existência produzidas no rural que estamos abordando. No nosso caso, o fato de muitas famílias terem as agroindústrias como locais de trabalho e minoritariamente estarem voltadas à agricultura familiar torna não só a pré-escola, mas também a creche como necessária e solicitada naquela comunidade ou para aquelas famílias, cuja inserção produtiva, diferentemente de outras localidades, não está dependente do trabalho na própria terra. Percebemos, nesse cenário, o quanto características do contexto rural investigado, mais especificamente suas condições de trabalho e relações econômicas, influenciam as significações e as demandas das famílias do campo referentes à Educação Infantil.

A diversidade, a concretude e as especificidades das condições de vida das famílias rurais emergem, dessa forma, como importantes elementos que devem ser considerados pela escola e pelas políticas públicas para a discussão de demanda e oferecimento da Educação Infantil no campo, junto com a compreensão dos elementos gerais que atravessam esses diferentes campos. A questão da demanda por Educação Infantil no campo necessita assim de pesquisas que explorem esse aspecto nos diferentes rurais brasileiros.

Referências

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Recuperado em 10 de novembro de 2013, de http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/

Craidy, C., & Kaercher, G. E. (Orgs.). (2001). *Educação infantil:* pra que te quero? Porto Alegre: Artmed.

Delgado, A. C. C. (2005). Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças? *Revista Brasileira de Educação*, (28), p. 151-153.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010.* Recuperado em 5 de fevereiro de 2011, de http://censo2010.ibge.gov.br/

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *IBGE Cidades.* Recuperado em 10 de janeiro de 2013, de http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default2.php

Laviola, E. C. (2010). *O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias*. Tese de Doutorado, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Lei n° 8.069, de 13 de junho de 1990. (1990, 16 de julho). Estatuto da criança e do adolescente. Recuperado em 10 de novembro de 2013, de http://www.dataprev.gov.br/

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Madlum, L. V. (2012). *Famílias moradoras em assentamento rural*: sentidos de creche e escolha dessa modalidade de educação. Monografia de Bacharelado em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Martins, R. K. (2006). *Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e às experiências educativas por seus filhos*: um estudo da localidade rural de São José. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Oliveira, Z. R. (2002). *Educação Infantil*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

Paschoal, J. D, & Machado, M.C .G. (2009). A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histedbr On-line*, (33), p.78-95.

Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. (2002, 9 de abril). Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Resolução CNE/CEB n.2, de 28 de abril de 2008. (2008, 29 de abril). Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. (2009, 18 de dezembro). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Recuperado em 10 de novembro de 2013, de http://www portal.mec.gov.br

Rosemberg, F., & Artes, A. (2012). O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. Em M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas et al. (Orgs.), *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (pp. 13-69). Porto Alegre: Evangraf.

Rossetti-ferreira, M. C., Amorim, K. S., Silva, A. P. S., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). (2004). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, A. P. S., Souza, T. N., Silva, A. C. O., Silva, F. L., Silva, J. B., Lima, L. P. et al. (2012). Produção acadêmica nacional sobre a Educação Infantil das crianças residentes em área rural. Em M. C. S. Barbosa, A. P. S. Silva, J. Pasuch, F. L. A. Leal, I. O. Silva, M. N. M. Freitas et al. (Orgs.), *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo* (pp. 291-331). Porto Alegre: Evangraf.

Silva, A. P. S., & Pasuch, J. (2010). Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. Em *Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais, 1*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG.

Silva, A. P., Pasuch, J., & Silva, J. B. (2012). *Educação Infantil do Campo*. São Paulo: Cortez.

Silva, A. P. S.; Madlum, L. V.; Araújo, M. O. (2013). Uma pergunta (im)pertinente: qual o lugar da criança de 0 a 3 anos nos assentamentos rurais? Em F. C. Severi, J. R. P. Andrade júnior, A. P. Silva (Orgs.). *O agrário e o ambiental no século XXI*: estudos e reflexões sobre a reforma agrária (pp. 137-150). Curitiba: CRV, 2013.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de invetigacion social: reflexion metodológica y prática profesional*. Madrid: Sintesis Sociologia.

Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

THE CRISIS OF SOCIAL IDENTITY OF JUNIOR STUDENTS – FUTURE SCHOOL PSYCHOLOGISTS AND ITS RELATION WITH HARDINESS

M.U. Kuzmin - Irkutsk State University. Irkutsk, Russia
I.A. Konopak - Irkutsk State University. Irkutsk, Russia

Abstract
The article looks at the problem of social identity crisis of adolescent students-psychologists and the ways to overcome it. It suggested that some components of the sphere of significance of a personality favor the choice of the productive strategy in overcoming the crisis of social identity which is also social creativity strategy. The authors analyze two components – hardiness quality introduced by S. Maddi and meaningful orientations(purpose in life test) introduced by D. Leontyev. The results of empirical study showed that above mentioned components are mainly related with those components of social identity which are changed in the situation of crisis. The principle relations between hardiness and social identity components of female students correspond to identity with family and professional identity. The same relations of male students correspond to so called integral identity with minor groups.
Key words: social identity, social identity crisis, students, hardiness, purpose-in-life test.

The problem of social identity crisis, which was given consideration in all theories of identity, is of social significance under modern conditions, characterized by fast and deep changes in economic, cultural and social structure in modern Russia.

G.M. Andreeva when examining identity formation as of one aspect of socialization, attracted attention to the number of turning points in its development which determine the directions of socialization: positive, leading to further integration into a society, or negative leading to marginalization (Andreeva, 1998). One of such turning points of identity development is so-called normative crisis “identity versus role confusing” introduced by E. Erikson (Erikson, 2000). It is just at this stage when young people, running into new challenges towards themselves are unable to answer adequately**.** Their identity is being actively transformed. The strategies used by young people for overcoming identity crisis may be unproductive and lead to forming the elements of negative identity. H. Tajfel (Tajfel, 1982) and J. Turner (Turner, 2003) have highlighted different strategies of settlement the situations of social identity crisis. To maintain the positive self attitude, a person may either leave his/her social group which lowers his/her status (social mobility) or enter in confrontation with this group or to

change the group status for himself. Social mobility means leaving a group which also means the permeability of a group borders. But not all groups may be open to such an extent which is desirable for some people. The social competition strategy with antagonist group does not possess this drawback. But at the same time Erikson thinks that the use of this very strategy leads to forming so-called total identity – the one where one of the social identity components prevails and determines the development of the other ones (Erikson, 2006). The most optimal for solving the problem of crisis from J. Turner's points of view is the social creativity strategy (Turner, 2003). It suggests some changes in the basis of categorization and self-categorization and creation of new constructs which will permit to restore positive social identity. But it is necessary to have high level of activity of the members of the group or the personality itself (when speaking about individual strategy). It's necessary to find relevant groups and to possess high level self consciousness to indicate the criteria limiting positive categorization. Moreover, a personality when choosing the strategy faces with uncertainty where as in the cases with other strategies the relevant group is known. But in the latter case (social creativity strategy) it is necessary to find the group and it is also possible to make a mistake. From our point of view the choice of the social creativity strategy when overcoming social identity crisis, is connected with the definite level of the development of the sphere of significance of a person.

As D. Leontyev writes that in different approaches in psychology different notions which help to make a choice are mentioned: e.g. Ego power, inner support, Locus-control**,** orientation towards actions and some others (Leontyev, 2002). D. Leontyev himself develops the theory of personal potentials of a personality. The latter is an integral characteristic of the personal **maturity** level, which permits a person to determine his activity himself, in other words to act free under the given conditions (inner and outer) (Leontyev, 2007). The developed personal potential assumes convincing the fact that life is regulated (ruled) and a personality itself is the master of his/her life. D. Leontyev also points out the category of hardiness introduced by S. Maddi which according to its description forms the motivation which is necessary for using existentially effective **cope methods,** taking care of the health and **entering** supporting social interactions. The aim of our research is the analysis of the relations of social identity crisis and peculiarities of the sphere of significance of a personality.

Our hypotheses are:

1. Normative crisis of social identity in a**dolescence** touches on firstly junior students-**psychologist** and mainly such spheres of identity as professional and with family.
2. The crisis of persons with distinctly expressed quality of hardiness is shorter in time and they have more possibilities to form positive social identity.

Methods

Analyzing different approaches for estimating social identity criteria we found out that different approaches usually touch either identity crisis criteria in general (Ziginas, 2011) or the criteria of the crisis of personal identity (Ovchinnikova, 2006). Though some criteria may be also concerned with relations with social identity crisis (e.g. usage of masks or role in everyday life, negative group identity) but in general **the signs (indications)** of the latter are not distinctly marked. Analyzing theoretically different approaches to the problem of social identity crisis (E. Ericson and others) we singled out the following criteria of social identity crisis

– when a personality acquires for himself the getero-stereotypes of another group, and it is expressed in attributing the personality some negative features or low appraisal of actual development of the features;

- self-categorization in group-terms (a student, a man) without any valuation;
- striving to self-identification mainly with informal group;
- high level of anxiety.

For diagnosis we used the methods of Kun and MacPartland “20 words” (by Vasilyeva, 1998) and Taylor’s scale of anxiety (by Dermanova, 2003).

Among the components of the sphere of significance we investigated hardiness by. The former was studied with the help of SZO (Leontyev, 2006). The latter with the help of “Test zhiznestoykosti” (Maddi’s Hardiness Survey test in adaptation by Leontyev, Rasskazova, 2006).

Results and discussion

At the first stage we highlighted the fact that the identity crisis is better expressed when speaking about junior students in comparison to senior ones. Statistically reliable differences in expressing estimation of the following components of social identity were received using U-criteria of Mann — Whitney.

Tab1. Differences in expressing identity components of students-psychologists of different age

Components	U-criteria of Mann — Whitney	p-level
Gender negative	6949	0.001
Gender positive	6480	0.001
Professional negative	6382	0.001
Professional positive	6609	0.001
Family negative	6398	0.001
Family positive	6954	0.001
Identity with minor groups negative	6393	0.001
Identity with minor groups positive	6227	0.001
Anxiety	6918	0.001

When analyzing we found that junior students' psychology appraisal in comparison to senior students' one is lower when they are the representatives of the definite gender or when they are the members of the families or they are future professionals.

We suggest that junior students have lower level of positive self distinctiveness related to the given identity components. Secondly, junior students categorize themselves as the members of informal groups (tab 1). We suppose that it corresponds to such criteria (marked by E. Goffman) of social identity crisis as the tendency to deviation.

Thirdly, students aged 16-18 have higher level of anxiety than senior students. As a result we suppose that junior students – aged 16-18 – have better expressed identity crisis and it corresponds with normative marks of the crisis of young people given by Ericson.

The next step was to indicate the specification of relation of the components of both social and personal identity of students of different age. First, it was suggested that

social and personal identity components of student are related negatively to each other (at the level p=-0.31, p<0.01). In our opinion these relations can be explained by reciprocal character of interrelation of personal and social components of identity described by H. Tajfel and J. Turner in their theory of social identity.

Such component of personal identity as personal qualities is much more closely related to the components of social identity but on the other hand it is not connected with any others component of personal identity. Students identify themselves with either social groups or with qualities of their personality.

In the course of analysis of differences in **relations** of the social identity components of junior and senior students we found out that these **relations** are realized mainly through identification with a family and a profession. When making private correlations it has been determined that when identity with family is excluded the following correlations **disappear**:

- between gender and Activity identity;
- between Professional and Race-religious identity;
- between Professional and Human identity;
- between Perspective and Communicative identity;
- between Race – regional and Communicative identity.

Second, in comparison with correlations **obtained** in the whole sample of junior students identity with family turns out to be more closely related with other components of social identity. We cannot find correlations of such a number of components of social identity and identity with Family when speaking about senior students (tab 2).

Tab 2. Correlations of statistically valid relations between the components of social identity of the students –psychologist of different age.

	Students 16-18 age		**Students up 18**	
Identity	Family	Professional	Family	Professional
Sex	0.28**	0.29**	-	0.19*
Gender	0.25**	0.28**	-	-
Professional	0.28**	-	0.31**	-
Family	-	0.28**	-	0.31**
Human	-	0.3**	-	-

Ethnic-religious	-	-	-	-
Perspective	0.29**	-	-	-
Activity	-0.29**	-0.26**	-	-
Communicative	0.31**	-	0.26**	-
Identity with minor groups	-0.31**	-	-0.27**	-

At the same time self appraisals of Professional identity and identity with family differ when speaking about junior students who have social identity crisis and when speaking about senior students whose identity crisis is not so strongly **pronounced.** So Professional identity and identity with Family are focused in the whole system when speaking about junior students.

The next stage was the analysis of such components of the sphere of significance of a personality as hardiness and "purpose-in-life". **Analyzing** junior and senior student's manifestation of them we found statistically valid differences between these groups: junior students demonstrate the tendency not to take up the responsibility for their actions, to consider themselves to be the master of your own life (differences are on scale of the SZO method as locus-control I, locus-control Life and the scales of Hardiness Test as Control and Hardiness (Table 3)

Table 3. Differences of junior and senior student's group manifestation of Hardiness

Scale	U-criteria of Mann — Whitney	p-level
Locus I	6358.50	0.01
Locus Life	6528.00	0.01
Hardiness	6533.50	0.04
Control	6223.50	0.01

The further analysis showed that among people with low expressed hardiness there are significant differences between students aged 16-18 and older on all scales of Test of Hardiness.

Among students with highly manifested level of hardiness such differences between groups **were not found.**

So on the one hand, junior students, in general, demonstrate decrease of hardiness level which is characterized by **the fact that they are not ready** to take responsibility for their actions and their life. On the other hand, senior students are ready to take responsibility for their life (attitude "Control" of test of Hardiness)

When analyzing the relation of social identity in a crisis situation and the components of the sphere of significance we found that the scales of Test of Hardiness correlate negatively with students' negative distinctiveness towards different components of their identity and are positively rel**ated** to positive distinctiveness.

So it was found that such scales as Hardiness, Commitment, **Control, Challenge** are negatively related to students' negative distinctiveness of their identity with profession, family, actions (level is **p=**-0.34, p<0.01). The same scale of the Test turned out to be positively related to **students'** positive distinctiveness towards their identity with profession, family, actions and sphere of interpersonal relations (level is **p=**0.32, p<0.01).

As we have mentioned, the main differences between junior and senior students-psychologists lie in the sphere of such components of social identity as family and profession and these spheres are transformed later. In connection with it we suggested that the **examined** components of the sphere of significance of a personality are related to the components of social identity in crisis.

The level of forming the given components is **inversely proportional** to manifestation of crisis characteristics.

To confirm this suggestion we have compared the relation of junior and senior students' sphere of significance components and social identity. We have found that a group of junior students demonstrated statistically valid correlations between Test of Hardiness scale and different **appraisals** of such social identity components as Gender identity, Professional and Family identity (level is **p=**0.31 for positive **appraisal** and **p=**-0.32 for negative, p<0.01). Junior students seem to use actively their hardiness to overcome social identity crisis which takes place in these fields. Besides, interrelations coexist with Communicative area of social identity, as it is the main sphere used for **contacting** with people around and in fact for maintain positive distinctiventss towards oneself as a representative of the **definite** sex and the subject of labor. Secondly, according to the results of analysis of both scale of Hardiness Test, the **average** age of

students with low manifested quality of hardiness and its attitudes is lower than the age of students with distinctly manifested hardiness (18.2 in **comparison** to 20.8)

On the basis of the mentioned above we came to the conclusion that junior students, demonstrating clear life purposes, **wishing** to control their lives, actively are committed into the processes around and ready to take risks, do not tend to **categorize** themselves negatively as the representatives of the definite sex, as the subjects of labor, and as the members of a family, These results seem to **confirm** that they overcome identity crisis easier and more productively.

When analyzing male and female social identity we **balanced** the samples for external validity. We chose at random females from the sample in proportion **relevant** to age peculiarities of the sample of males. The **average age of** men was 17.9 and of women 17.89.

When comparing social identity components as they are expressed when speaking about males and females we found that females differ from males mainly in manifestation of such components as Family and Gender identity (U=1472, U=1499 $p<0.05$). Males have identity with informal groups and the level of anxiety is more clearly expressed (U=1391 and U=1483, $p<0.01$).

Table 4. Differences in male and female manifestations of Hardiness attitudes

Scale	U-criteria of Mann — Whitney	p-level
Control	1512.500	0.01

So it turned out that the **females** in comparison to males seem to have less **tendency** to seek for relations and ties, they prefer **greater control** on situation and they demonstrate greater satisfaction with both their life now and in the past. It is possible the men are forced to seek for new identity (possibly in informal group) by their sharp sense of dissatisfaction of their life at the moment.

These obtained peculiarities impact on the character of relations of identity in the crisis situation and components of the sphere of significance of a personality. The analysis has not shown significant differences in male and female relations of hardiness attitudes and social identity components. As it was through out the whole sample the hardiness attitudes correlated positively with students' positive **appraisals** of the

components of their identity and negatively – with those components marked negatively.

Conclusions

1. Normative identity crisis at younger age touches on first of all junior students and includes such spheres of identity as professional and family.
2. Personal hardiness is mainly connected with those social identity components which change greatly during crisis. Persons with low level of the sphere of significance components have all characteristics of social identity crisis better expressed that may lead to forming negative social identity.
3. Different relations of the sphere of significance components and social identity components depending on gender and age of students are highlighted.

- junior students' sphere of significance turns out to be connected with such components of social identity as labor and family relations.
- Senior students' sphere of significance is connected with their own action identity, Family and professional identity is not the only core of identity system as we see it when speaking about junior students.
- Female main relations among components of sphere of significance and social identity lie in Family and Professional identity while men's ones lie in better expressed integral identity with minor groups.

Literature

Dermanova I.B. – Diagnostica emocional'no-nravstvennogo razvitiya. - SPb, 2002. s.114
Erikson E. – Identichnost': unost' i krizis. M.: Progress, 2006. – 352 s.
Erikson E. – Detstvo i obshestvo. SPb.: Rech, 2000. – 276 s.
Leontyev D.A. – Test smyslozhiznennih orientaciy (SZO). 2-e izdaniye – M. Smysl, 2006. – 18 s.
Leontyev D.A. Lichnostny potencial kak osnova samodeterminacii. Ychebniye zapiski kafedri obshey psihologii MGU im M.V. Lomonosova, vip 1/pod obsh.red. B.S. Bratusya, D.A. Leontyeva. M: Smysl, 2002. s. 56-65.
Leontyev D.A., Mandrikova E.U., Osin E.N., Plotnikova A.V., Rasskazova E.I. – Opit strukturnoy diagnostiki lichnostnogo potenciala//Psihologicheslaya diagnostika, 1-2007, Moskva, "Psihologicheskaya diagnostika" - 2007, s 8-32
Leontyev D.A., Rasskazova E.I. – Test zhiznestoykosti. – M.: Smysl Тест, 2006. – 63 s.

Maddi S.R., and Khoshaba D.M. - Hardiness and Mental Health. Journal of Personality Assessment, 1994 Oct, v63 (n2) : 265-274. Andreeva G.M., Sheveleva A.U. K voprosu o problem gruppi v social'noy psihologii//Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14 Psihologiya. №1. 1998. s. 41 – 47.
Ovchinnikova U.G. – Rol' konstruktivnogo krizisa v razvitii lichnosti. Diss. kand psihologicheskih nauk. Moskva, 2004, 164 s.
Terner J. – Socialnoe vliyanie. SPb.: Piter, 2003 - 256 s.
Ziginas N.V. – Psihologiya krizisa identichnosti studentov: personologicheskaya koncepciya, fonomenologiya, medico-psihologichesloye soprovozhdeniye: avtoref. Diss. D-ra psihologicheskih nauk, SPb.– 2011, 50 s.

A PESQUISA EM HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Marcus Vinícius de Campos França Lopes – UFMT
Jane Teresinha Domingues Cotrin - UFMT
Ruzia Chaouchar dos Santos - UFMT

RESUMO
O presente trabalho é referente a experiência de dois alunos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso com pesquisa em História da Psicologia e tem como objetivo apresentar a importância da experiência em pesquisas históricas em sua formação. A pesquisa teve como objetivo identificar os pioneiros da Psicologia no estado de Mato Grosso, bem como suas práticas, percursos e escolhas teóricas. Aliado a essa pesquisa e a outras que são desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação de Mato Grosso – GEPPEMAT, empreendemos discussões acerca da história da Educação Especial no Brasil (Bueno, 1993), história da Psicologia no Brasil (Antunes, 2007) e metodologia de pesquisa a partir da História Oral, descrita por Alberti (2005). Após a coleta de dados, foram feitas discussões sobre como as entrevistas seriam analisadas e como seriam trabalhadas no relatório de pesquisa. Com isso foi decidido dividir a pesquisa em frentes que conseguissem aprofundar no estudo da história das mesmas, assim, a pesquisa toma novo rumo, de uma pesquisa geral acerca da História da Psicologia no estado de MT à histórias específicas de grupos e pessoas que se destacaram em práticas psicológicas comprometidas com as questões sociais. Esse rumo da pesquisa despertou discussões que se tornaram importantes na própria identificação das limitações e potencialidades da pesquisa. Essa experiência foi de grande importância para a relação entre os graduandos e a própria Psicologia. Ter a oportunidade de entender o percurso da Psicologia no próprio estado expande a compreensão do percurso da Psicologia, as intenções que levaram as pessoas aos percursos que trilharam e a forma como viam as pessoas com quem trabalhavam e as quais suas práticas eram direcionadas. Isso se mostrou de grande importância, pois ao conhecer o caminho que cada um dos entrevistados trilhou deu uma maior compreensão das possibilidades de atuação e, ainda, auxiliou a entender que mesmo psicólogos, são pessoas. Com essa experiência pretende-se discutir a importância da pesquisa, especificamente em História da Psicologia, na formação de alunos da graduação.

Introdução

No ano de 1962 foi promulgada a lei n°4419 no ano de 1962 que regulamentou a profissão do psicólogo e os cursos de formação em psicologia. Em 2012, a profissão de psicólogo completou 50 anos no Brasil. É um percurso ainda curto ao se considerar tantas outras profissões no país. Há mais de um século, Ebbinghaus (apud Antunes, 2004) afirma que a psicologia tem um longo passado, ainda que uma história curta. No

Brasil, esta afirmação ainda é verdadeira, embora reconheçamo-nos como um campo profissional em franca expansão.

Os profissionais de psicologia se instalaram em diversas regiões do país e muitos estiveram envolvidos na luta por um país melhor, mais digno, mais justo e mais humano. De muitas formas, estes se propõem a cidadania e resgatar a dignidade humana, tão vilipendiada por práticas ditas humanitárias. Muito foi feito e do que foi realizado, muito já se questionou, se discutiu e se escreveu. Compreender essa dinâmica, de fazer eticamente e pensar sobre o que tem sido feito, faz parte de um percurso que se caracteriza como diferenciado, se inscrevendo com coragem na história. E agora, tendo em vista o momento político vivenciado pelo país e a necessidade de tomada de posição da psicologia, é um momento propício para contar como a Psicologia foi se inserindo e se solidificando como profissão em nossa pátria.

A partir do momento em que se iniciou no país o estudo em História da Psicologia, ela tem se constituído como uma área de pesquisa de interesse nas Academias. Muitos estudos têm-se desenvolvido nessa área. O interesse em compreender o percurso feito pelos profissionais para explicar algumas práticas atuais, a necessidade de construir e identificar a própria história e o crescente interesse pela epistemologia da psicologia tem levado, alguns pesquisadores, alunos e professores, a buscarem a temática como parte integrante da formação profissional. Dentro dessa conjuntura, surge a necessidade de investigar não somente o desenvolvimento geral da psicologia no Brasil, mas também a história de sua constituição regional e suas especificidades locais.

Dessa forma, investigar a história da profissão no estado de Mato Grosso pode, para além dos limites de uma investigação cultural, ensejar novas perspectivas de análise, políticas e teóricas acerca da realidade que espera os futuros psicólogos. É nesse contexto que surge este trabalho, buscando resgatar a construção da pesquisa e relatando a experiência de uma formação em psicologia construída, também, a partir de uma perspectiva histórica na profissão.

O estudo em história da ciência

O campo de estudos históricos na área de Ciências Humanas e da Saúde tem assumido especial relevância nos meios acadêmicos e científicos por se apresentarem

como uma forma genuína de explicar o estado atual do atendimento, bem como refletir sobre práticas e planejar ações futuras. Conforme Sá (2007), a principal finalidade de uma pesquisa histórica é fazer emergir a extrema riqueza e complexidade da memória como fenômeno psicossocial.

De acordo com Jacó-Vilela (2000), não se trata de somente descrever uma série de fatos passados, mas de compreender um objeto sempre em construção, inserido numa sociedade em constante movimento, por isso que estudá-la é de fundamental importância, já que possibilita compreender as práticas atuais e vislumbrar perspectivas futuras.

Nessa conjuntura, Antunes (2007) compreende que o processo de construção histórica de um campo de saber é imprescindível, como o conteúdo de sua teoria e o domínio de suas técnicas, os quais entendidos de forma atemporal são meros fragmentos de uma totalidade que não é efetivamente apreendida. A autora também salienta que, para compreender a psicologia como construção histórica, é importante considerar três elementos: os fatores contextuais, o desenvolvimento específico das ideias e práticas psicológicas e seu alicerce epistemológico. O conhecimento de tais aspectos é fundamental para uma reflexão profunda e necessária para o estabelecimento de parâmetros com a finalidade de responder aos desafios que colocam hoje para esta ciência.

Nesse contexto, longe de somente reunir dados históricos e testemunhos de experiências profissionais, investigar a história é, sobretudo, trilhar um caminho que já foi construído na tentativa de compreender os esforços, as intenções e as conseqüências de uma prátic sempre em construção. Conforme Antunes (2007):

> A compreensão dao processo de construção histórica de uma área de conhecimento é tão imprescindível quanto o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas que, tomados atemporalmente são meros fragmentos de uma totalidade que não se consegue efetivamente apreender" (p.9).

Para Cambi (1999), a pesquisa historiográfica passou por diversas transformações no decorrer do processo histórico, e sofreu influências da perspectiva marxista e da estruturalista de Michel Foucault. Essas diferentes posições teóricas, dentre outras, impulsionaram as três revoluções cruciais da historiografia contemporânea: a revolução dos métodos, do tempo e dos documentos. Nessa

perspectiva, a revolução dos métodos permitiu a abertura para várias metodologias, instrumentos, leitura e análise de dados.

> Reconhecemo-nos num tipo de trabalho histórico que se desenvolve em muitas histórias e segundo muitos métodos, desde a 'história estrutural', econômica, social, 'das mentalidades', até a dos eventos, a local, a oral-vivida, a psico-história, a etno-história, a história do cotidiano etc.: são todos âmbitos diferentes de pesquisa que reclamam métodos ad hoce uma reflexão metodológica que exalte suas autonomias e sua variedade, além das intersecções e convergências na 'história total'. A historiografia atual perdeu, portanto, a certeza do método, assumindo a dos métodos e dando vida a uma intensa dialética metodológica. [...] A história se fez pluralista e implicou uma transformação dos métodos que pusesse em relevo seu complexo jogo recíproco, feito de autonomia e de integração, sua gestão reflexiva (metametodológica: reflexão em torno dos métodos, do seu estatuto, da sua função, da sua riqueza e variedade). (Cambi, 1999, p. 27)

Nesse contexto, Massimi (2000) recomenda várias maneiras de escrever história, as quais devem depender do lugar ocupado e das teorias do pesquisador.

> A primeira característica da prática histórica é que, para podermos pensar o passado, nós assumimos uma posição a respeito dele, sendo que essa posição refere-se ao nosso presente: a condição para que nós possamos representar a diversidade do passado é o lugar que ocupamos em nosso presente. (Massimi, 2000, p. 11)

De acordo com Jacó-Vilela (2000) a história não pode ser compreendia por meio de uma série de fatos passados, mas por meio de um processo em continua construção, por se referir a uma sociedade em constante movimento. Sendo assim, torna-se imprescindível o seu estudo, uma vez que propicia a compreender saberes e práticas atuais.

> Investigar a história da psicologia nos permite, portanto, proceder à desnaturalização de nossos atuais saberes e práticas. [...] Encontrar o ignorado, o encoberto, então, nos permite verificar as condições de possibilidade do surgimento ou consolidação do saber – e também, se quisermos correr os 'riscos da história-ficção', pensar o que poderia ter sido e não foi. (Jacó-Vilela, 2000, p. 33-34)

Breve contextualização histórica da psicologia no Brasil

A preocupação com o fenômeno psicológico se fez presente no Brasil desde o período colonial, em que as questões psicológicas foram abordadas em obras escritas nas diferentes áreas do saber, tais como: Teologia, Moral, Política, Pedagogia, Medicina e Arquitetura. Nesses escritos, eram abordadas as seguintes temáticas: emoções, sentidos, conhecimentos, adaptação, características do sexo feminino, educação de crianças e jovens, diferenças raciais, processos psicológicos, aculturação e técnicas de

persuasão de "selvagens", controle político e aplicação de conhecimento psicológico à prática médica. A maioria dos autores eram jesuítas. Nessa época, as emoções eram reconhecidas e nomeadas por paixões, forças potentes e cegas que poderiam conduzir a enfermidades. Em obras escritas no século XVII e XVIII existem análises acerca dos efeitos comportamentais das emoções e sobre como modificá-las, o que evidencia uma forma de conhecimento psicológico anterior à Psicologia científica. (Antunes, 2007).

No final do período colonial, a aplicação de saberes psicológicos à medicina é assunto tratado por Mello Franco, que abordou em seus estudos conceitos referentes às teorias sobre relação mente-corpo; psicopatologia, temperamentos, terapêuticas, teorias sobre o sono e os sonhos, estudos sobre os nervos e o sistema nervoso e a concepção referente à sexualidade como determinante da loucura.

Nesse contexto, no século XIX, houve uma sistematização dos estudos do fenômeno psicológico, nesse período o Brasil deixa a condição de Colônia e transforma-se em Império conquistando maior autonomia e desenvolvimento cultural. Insere-se, nesse panorama, a produção de ideias e práticas de natureza psicológica. O estudo mais sistematizado dos fenômenos psicológicos nasceu no interior de instituições como faculdades de medicina, hospícios, escolas e seminários, sobretudo, nos campos da Educação e da Medicina. No campo das ciências médicas, o saber psicológico era produzido com as teses de doutoramento e nas práticas em hospícios. Já na Educação, houve a preocupação com a aprendizagem, com a utilização de recompensa, métodos e instrumentos educativos. Estes foram abordadas nas Escolas Normais, nos cursos de formação de professores (Antunes, 2007).

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o processo de industrialização, o avanço e solidificação das ideias positivistas e liberais e o desejo de modernizar o país levaram a Psicologia, agora considerada ciência, a encontrar solo fértil para se desenvolver e, paulatinamente, conquistar sua autonomia e reconhecimento como área especifica de conhecimento e aplicação. Assim, com outras áreas conhecimento, passa a intervir nas políticas públicas relacionadas à Saúde, Educação e organização do trabalho influenciando, significativamente, nos caminhos que estas tomariam no decorrer do século XX (Antunes, 2007).

Nessa conjuntura, as práticas desenvolvidas no interior das instituições médicas e educacionais serviram de alicerces para que a Psicologia solidificasse o estatuto de

ciência autônoma no Brasil. Os laboratórios de Psicologia, criados nos hospícios e nas instituições educacionais, colaboraram com o desenvolvimento da Psicologia, sobretudo nas Escolas Normais que adotaram a Psicologia como uma das bases fundamentais para as reformas de ensino, as quais ocorreram no Brasil, neste período.

Tais condições de autonomização da Psicologia como profissão, passar a ficar evidente pela construção dos primeiros laboratórios de Psicologia. Em foi criado o laboratório de Psicologia Pedagógica no Pedagogium, provavelmente, o primeiro laboratório de Psicologia do Brasil. Planejado por Alfred Binet e Manoel Bomfim, em Paris e organizado e dirigido por esse último. Funcionou por mais de 15 anos produzindo pesquisas, algumas das quais publicadas na revista Educação e Pediatria. Assim atraiu vários pesquisadores e estudiosos da área de medicina interessados nas ciências psicológicas. No ano de 1912, inaugurou-se o Laboratório de Psicologia na Escola Normal Secundária de São Paulo coma finalidade de construir uma pedagogia científica a partir dos métodos experimentais e da avaliação psicológica da criança. Sua grade curricular era composta por Biologia, Fisiologia, Anatomia, Higiene, Sociologia, Antropologia e Psicologia. Nesse contexto, trabalhos bastante próximos à Psicologia começam aparecer de maneira significativa, com maior base cientifica e rigor metodológico Antunes (2007).

Em 1920, várias reformas educacionais foram implementadas nos Estados o que impulsionou a criação de laboratórios de Psicologia Experimental nas Escolas Normais, as quais acabaram por subsidiar teoricamente estas mudanças. Nessa conjuntura, no ano de foi criado o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, dirigido por **WaclawRadecki.** Em 1932 esse laboratório foi transformado em Instituto de Psicologia, subordinado ao Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Em 1925, foi Fundado Instituto de Psicologia do Recife, por **Ulisses Pernambucano.** Sob sua liderança, o Movimento Psiquiátrico do Recife antecipou as ideias da antipsiquiatria que só se manifestariam nas décadas posteriores. Dentre inúmeras outras realizações, Pernambucano fundou a Liga de Higiene Mental de Recife, que caminhou na contramão das demais, buscando a melhoria na assistência aos doentes mentais. Em 1964, Ulysses funda a “Escola para Anormais” no Brasil, que posteriormente passou a ser administrada pela APAE.

Em 1939, o ensino de Psicologia passou a fazer parte do currículo para os cursos de formação de professores em todo o país. Também é estabelecido que a disciplina fosse ministrada aos bacharelandos de Filosofia e Pedagogia, nos cursos de Didática, Jornalismo, Administração, Educação Física, Sociologia, Política e Direito. Nesse viés, em 1929, foi inaugurada a Escola de Aperfeiçoamento para professores de ensino primário em Belo Horizonte, uma das mais importantes instituições produtoras de conhecimento e experiência educacionais, baseadas em experimentos nos laboratórios de Psicologia. **Helena Antipoff** foi uma das pioneiras na coordenação deste laboratório e teve um trabalho pioneiro no atendimento educacional às crianças com deficiência.

Nesse processo histórico de luta pela regulamentação da psicologia enquanto profissão, em 27 de agosto do ano de 1962 foi promulgada a Lei 4.119, que oficializou a profissão de Psicólogo e os cursos de formação em Psicologia.

Nesse período, a Psicologia se consolida e se expande como campo de atuação e pesquisa buscando atender às necessidades demandadas pela nova ordem política e social. A aplicação sistemática da Psicologia abrangeu a área da Educação, a aplicação à Organização do Trabalho e à Clínica. Estes serviços utilizavam testes e métodos para avaliação infantil, seleção e orientação de pessoal e organização do trabalho, o que contribuiu para confirmar o estabelecimento da ciência psicológica como conjunto de saberes e práticas capazes de subsidiar e dar repostas ao processo de modernização do país.

Esse momento caracterizou-se pelo aumento significativo de produções referentes ao desenvolvimento do ensino, produção de estudos e pesquisas, bem como o aumento de publicação de obras na área, promoção de congressos e encontros científicos, criação de associações profissionais e cursos de Psicologia.

Nesse contexto são formados os primeiros psicólogos que atuaram no estado de Mato Grosso tendo sua formação em estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná, visto que só o estado teria um curso de psicologia no final da década de 80. Formados em uma época de restrição à liberdade e participando de discussões que viriam a mudar os rumos da atuação psicológica, esses profissionais vem ao estado com intenção de atuar na psicologia levando em consideração o sofrimento humano.

Os rumos tomados por eles foram diversos, alguns foram para a clínica, outros para a saúde mental, outros para a academia e ainda outros para a assistência social.

Apesar de ideias diferenciados e de práticas e técnicas também diversas, o grupo de psicólogos que chegam se unem enquanto categoria profissional e se fortalecem enquanto grupo. Essas informações são de grande importância pois mostram que o percurso que a psicologia vai trilhando no estado não difere totalmente do que é observado no resto do país, mostrando que apesar da diversidade de possibilidades que a profissão oferece os caminhos trilhados pelos profissionais é parecido.

Percurso metodológico

Opta-se aqui pela expressão referida, pois ao levar em consideração a pesquisa enquanto uma construção, no caso coletiva, pretende-se observar não o resultado final da obra, mas o próprio percurso trilhado pelos pesquisadores, questão de interesse do trabalho.

A referida pesquisa teve como objetivo investigar como se deu a inserção da psicologia do estado de Mato Grosso, quais eram as abordagens dos pioneiros e como e em quais setores eles atuavam. Ela é uma das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia e Educação no Estado de Mato Grosso (GEPPEMAT), grupo ao qual os pesquisadores são ligados. Os discentes se inserem na pesquisa quando esta já está em um estágio de discussão metodológica e planejamento de coleta de dados. Neste momento ela é dividida em sub-pesquisas visando conhecer mais profundamente alguns grupos que despertaram interesse no grupo.

A partir desse momento começam as discussões teórico-metodológicas, sobre como fundamentar uma pesquisa em história, qual metodologia utilizar para o grupo em questão, entre outras perguntas que foram suscitadas ao decorrer da pesquisa. A resposta para tais perguntas não vieram como fórmulas prontas a serem aplicadas, mas pela ampla discussão das pesquisas no grupo e pela constante leitura de materiais sobre o assunto.

A construção das pesquisas se deu primeiramente pela construção de um breve histórico da área de atuação escolhida, sendo ela saúde mental ou assistência social. A partir da construção dessa história que nasce, a princípio, em outros estados e se desenvolve em Mato Grosso pela atuação dos primeiros psicólogos, aborda-se o contexto no qual estes se inseriram, quem foram eles e uma breve contextualização de sua atuação. Para isto, foram realizadas entrevistas que tiveram como orientação o

método da história oral, tal como sintetiza Verena Alberti (2005), que tem por finalidade complementar e enriquecer os dados históricos presentes em documentos escritos, imagens, dentre outras formas de

Após as entrevistas a questão de como o trabalho seria apresentado, qual corrente historiográfica guiaria o trabalho, foi proposta a discussão. Os caminhos escolhidos foram diferentes, mas a partir da direção discutida com a orientadora das pesquisas os trabalhos começaram se aprofundar em suas especificidades. A presença de uma orientadora comprometida com o ensino em todas as discussões foi essencial para os rumos que as pesquisas tomaram, bem como o próprio grupo que alimentava as discussões sejam elas quais fossem.

Assim, restava a finalização das entrevistas, as transcrições e a análise das mesmas. Com as transcrições e análises obteve-se acesso a informações sobre a história: os primeiros psicólogos que se inseriram no estado entrevistados para a pesquisa, em sua maioria, participaram de projetos para a restauração da dignidade da população, seja nos hospitais psiquiátricos ou em projetos da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Essas informações, de psicólogos engajados na luta anti-manicomial e com o compromisso social, geraram a necessidade do estudo mais aprofundado de tais movimentos, de forma a entender melhor como eles se construíram historicamente e porque foram tão frequentes e importantes na atuação.

O contato com tais psicólogos, alguns ainda ativos, possibilitou a compreensão do ensino da psicologia nas décadas de 70 e 80, bem como o próprio posicionamento da psicologia em tal época frente a questões vividas na época. A noção de um psicólogo ativo, não só profissionalmente, como também politicamente ficaram evidente nas entrevistas. A necessidade da construção de uma psicologia que fosse além do que era ensinado em sala de aula também foi constante. Isso tudo aconteceu, segundo os próprios entrevistados, com o espanto que tiveram ao se ver psicólogos inseridos em um contexto onde a psicologia que haviam aprendido não dava conta das demandas apresentadas pelos pacientes.

O processo final das pesquisas, ainda em andamento, se refere a construção de textos apresentando os resultados da pesquisa, da construção propriamente historiográfica, não menos importante em todo o percurso.

Resultados das pesquisas

As pesquisas apontam que os pioneiros começaram a atuar no estado no final da década de 60, em um hospital psiquiátrico da capital. Os próximos psicólogos chegariam ao estado no início da década de 70 em diante. O envolvimento dos psicólogos em áreas como Educação Especial, Educação, Industria, Assistência Social, Saúde Mental, Clínica, entre outros, mostra que os espaços de atuação para eles eram parecidos com os existentes em outras localidades do país, como por exemplo São Paulo.

As duas pesquisas a que este trabalho se refere ofereceram a compreensão da participação dos psicólogos do estado no processo da luta anti-manicomial, encorajando os próprios internos ao engajamento. Também apresentaram que as formas de tratamento dos internos do hospital psiquiátrico eram tradicionais, ao passo que pela inserção da psicologia no local tais práticas começaram a ser questionadas. Outras formas de se ver essas pessoas a quem o profissional se dirigia também foram suscitadas, bem como novas formas de se atuar frente as demandas apresentadas por elas.

Na LBA não foi diferente, ao ver o contexto no qual estava inserida se apropriou de outros conceitos e teorias além da própria psicologia. A psicóloga com quem a pesquisa foi construída se mostrou crítica, pensando em outras formas de se ver as pessoas em situação de vulnerabilidade com as quais trabalhava. Ao invés de oferecer um tratamento individual, buscando a superação, também individual, dos problemas, oferecia reuniões em grupo que serviam como empoderamento coletivo, formando redes de auxilio e incentivando a autonomia dessas pessoas.

Considerações finais

As pesquisas representaram uma oportunidade de conhecer melhor a formação e constituição da psicologia no estado. Com isso o contato com os profissionais que participaram da construção da história da profissão no mesmo foi inevitável, o que se mostrou de grande valor, não só na construção da própria pesquisa, mas também no reconhecimento do valor da profissão e do papel do psicólogo pelo discente.

Há de se destacar o grande papel do orientador na pesquisa. Ainda que a coleta de todas as informações já referidas tivesse sido possível, sem a liberdade criativa

ofertada pela orientadora, jamais teríamos questionado questões como metodologia e epistemologia que serviram como norteadores para a própria construção do trabalho.

Por fim, as pesquisas possibilitaram o reconhecimento da construção histórica da profissão ainda não terminada. Também apresentaram a importância do conhecimento da história da própria profissão, de seus percursos, dos debates já suscitados, bem como das formas de se trabalhar em psicologia ao longo de sua história. Assim, o estudo da história da psicologia no âmbito da pesquisa vem a contribuir para a compreensão contextualizada da área sem desprezar o percurso valioso trilhado por tantos psicólogos e também aumentando o escopo de escolha quanto a perspectivas políticas e teóricas.

Referências

Antunes, M, A. M (Org.) (2004). *História da Psicologia no Brasil*: Primeiros Ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ; Conselho Federal de Psicologia.

_____(2007). *A Psicologia no Brasil, leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora.

Alberti, V (2005). *Tratamento de entrevistas de história oral no CPDOC*. Rio de Janeiro.

Cambi, F (1999). *História da pedagogia***.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP.

Jacó-Vilela, A. M. (2000). Construindo a História da Psicologia no Brasil: abordagens e modelos. In: *Anais do I Seminário de Historiografia da Psicologia Promoção do GEHPAI – PSA/IPUSP*. São Paulo: IPUSP/ GEHPAI/ FAPESP.

Massimi, M. (2000). Historiar a Psicologia: assumindo uma perspectiva e um lugar de observação. In: *Seminário de Historiografia da Psicologia*, 1 2000, São Paulo. In: *Anais*... São Paulo: Instituto de Psicologia da USP/GEHPAI/FAPESP.

Sá, C. P (2007). Psicologia Social da Memória: sobre memórias históricas e memórias geracionais. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Orgs.). *Diálogos em psicologia social*. Porto Alegre, Editora Evangraf.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: MÉTODOS DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

Maria Ester Rodrigues - UNIOESTE

RESUMO
O presente trabalho objetiva apresentar algumas contribuições da análise do comportamento para a compreensão dos problemas de aprendizagem. A área tem se destacado por propor métodos experimentalmente testados, com clara eficiência experimental, tanto para crianças com desenvolvimento típico quanto para crianças com transtornos de aprendizagem e outros diagnósticos como atrasos gerais de desenvolvimento, indo dos mais ligeiros aos mais severos. Na tradição da análise do comportamento, grosso modo, vemos um desenrolar de pesquisas em que por meio de procedimentos de escolha de acordo com o modelo (*matching to sample*), procedimentos de exclusão, treino de resposta construída, leitura recombinativa, teste de equivalência de estímulos, técnicas de esvanecimento e fornecimento de dicas, foi possível verificar que a partir do ensino de algumas palavras inteiras é possível gerar construção de novas palavras que contenham tanto sílabas quanto letras contidas nas palavras anteriormente aprendidas. Tais procedimentos (basicamente *matching to sample*, exclusão e leitura recombinativa) aliados à leitura de estórias em grau crescente de dificuldade sob supervisão de um experimentador, tem se mostrado bem sucedidos para diversas populações. Não encontramos oposição básica entre a abordagem analítico comportamental e a cognitiva (fonológica) quanto a métodos (embora existam diferenças teóricas) e alguns pesquisadores tem se mostrado receptivos à combinação de procedimentos de ambas as tradições. No entanto, vários pesquisadores, principalmente de tradição cognitiva (defensores de métodos fonológicos) tendem a se mostrar bastante críticos quanto aos métodos globais ou ideovisuais, severamente desaconselhados para crianças com transtornos de leitura, ao contrário dos métodos sintéticos. Os métodos globais apresentam índices de sucesso duvidosos mesmo para crianças com desenvolvimento típico, segundo dados de um conjunto considerável de pesquisas (mais de 115 mil). Apesar da anunciada inferioridade dos métodos globais, o que incompreensivelmente predomina no Brasil ainda é a confluência Método Global-Construtivismo, com baixíssimo apoio em testagem experimental e caráter, portanto, mais dogmático que científico, com efeitos deletérios para a vida escolar e para o futuro de nossas crianças. Conclui-se que o método de ensino proposto em grande parte das escolas é um dos principais fatores mantenedores de altos índices de problemas e transtornos de aprendizagem de leitura.
Palavras-chave: Problemas de aprendizagem, Transtornos de aprendizagem, Fracasso escolar, Dispedagogia, Análise do Comportamento.

O ensino é um processo intencional e, portanto, deve ser planejado. Em caso de haver dificuldade ou transtorno de aprendizagem, a intervenção, principalmente a pedagógica, é fundamental (não desconsiderando outras intervenções que se façam necessárias). A intervenção escolar e psicopedagógica é fundamental para a minimização e superação de problemas/transtornos de aprendizagem. O trabalho

pedagógico e psicopedagógico consiste em utilizar métodos de ensino de ensino comprovadamente eficazes, por procedimentos científicos rigorosos, além de técnicas e instrumentos pedagógicos variados.

Para De Rose (2005), um analista do comportamento, a intervenção é fundamental uma vez que o fracasso do ensino é visto como um fracasso dos procedimentos e das políticas de ensino e não das características do aluno, da sua família, ou do meio ao qual pertence. O professor deve analisar os comportamentos a serem ensinados, identificar as habilidades e os pré-requisitos que os alunos possuem, escolher procedimentos de ensino, implementá-los e avaliá-los constantemente. Em caso de ausência de pré-requisitos importantes não se deve esperar que o aluno "amadureça" e sim ensiná-lo anteriormente ou concomitantemente à habilidade que se deseja implementar.

A pesquisa básica e aplicada em análise do comportamento para as áreas de leitura, escrita e matemática, tem sido feita predominantemente com base no paradigma da equivalência de estímulos, na tradição inaugurada por Sidman (1971). Isso é realizado com o procedimento do emparelhamento com modelo e com vários outros procedimentos experimentais variantes ou acrescidos, que não se situam diretamente na polarização métodos globais x métodos sintéticos, como treino de resposta construída, exclusão, teste de equivalência de estímulos, técnicas de esvanecimento e fornecimento de dicas. Os resultados experimentais, como veremos a seguir têm apontado altos índices de sucesso para procedimentos isolados. No entanto, os resultados experimentais também demonstram que a combinação de métodos é boa alternativa e tendem a mostrar vantagem para procedimentos que favoreçam a recombinação de sílabas e letras de palavras já aprendidas, o que apresenta similaridade com o preconizado pela literatura sobre consciência fonológica.

Entre os tipos de intervenção possíveis, encontram-se os métodos de alfabetização ou letramento, que funcionam também como meios de prevenção como veremos a seguir. Para Seabra e Dias (2011), em um artigo de revisão sobre métodos de alfabetização, existem basicamente dois tipos de métodos de alfabetização: o analítico e o sintético. Nos métodos sintéticos, parte-se de unidades menores (sons, letras, sílabas) para unidades maiores da língua (palavras, frases, textos). Nos métodos analíticos, ocorre o contrário.

Após discorrer sobre as características de ambos os métodos e sobre a confluência "Construtivismo-Método Global", Seabra e Dias (2011) se debruçam sobre dados de pesquisa que, segundo as mesmas, evidenciam a superioridade do método fônico de alfabetização a crianças normais e também a crianças com dislexia e com problemas de leitura e escrita, chegando a ser recomendado por associações como a *British Dyslexia Association*. O ensino fônico seria ainda mais eficaz para indivíduos disléxicos falantes da língua portuguesa (CAPOVILLA, 2002 IN SEABRA e DIAS, 2011).

Existem também autores analistas do comportamento que vem pesquisando métodos derivados da perspectiva analítico-comportamental com resultados bastante eficientes, tanto para o ensino de leitura e escrita (D´Oliveira E Matos, 1993; Fonseca, 1997; Souza, D. G. E De Rose, J. C; 2006; Melchiori. L. E., Souza E De Rose, 2000; Mueller E Olmi, 2000; Saunders, O´Donnel, Vaidya E Williams, 2003; De Rose, 2005; Medeiros, Vettorazi, Kliemann, Kurban E Mateus, 2007; Souza, De Rose, Faleiros, Bortoloti, Hanna E Mcilvane, 2009; Ribeiro E Haydu, 2009; Mahon, C., Lyddy, F., Barnes-Holmes, D., 2010; Haydu E Souza, 2010; Hanna, Karino, Araújo E Souza, 2010; Hanna, Kohlsdorf, Quinteiro, Melo, Souza, De Rose E Mcilvane, 2011; Felippe, Rocca, Postalli E Domeniconi, 2011; Prado, 2012), quanto de habilidades matemáticas (PRADO, 2012; MEDEIROS, VETTORAZI, KLIEMAN, KURBAN E MATEUS, 2007; HAYDU E SOUZA, 2010), e mesmo de sistemas simbólicos arbitrários (De Rose, Mcilvane, Dube, Galpin E Stoddard, 1988).

Métodos de ensino derivados de pesquisa básica e aplicada em análise do comportamento

Os autores analistas do comportamento trabalham com problemas de aprendizagem (leitura, escrita e matemática) na análise do comportamento com metodologias derivadas de pesquisa em equivalência de estímulos, que tem sido o paradigma predominantemente utilizado para questões tradicionalmente tratadas como de "cognição" e "comportamento simbólico". Quem inaugurou essa linha de pesquisas foi Sidman (1971) com procedimentos que requerem discriminação condicional (equiparação ao modelo, emparelhamento com modelo, procedimentos de escolha

segundo o modelo ou *matching to sample*), centrais nesta linha. O sujeito inicial de Sidman foi um estudante com retardo mental severo, portador de microcefalia.

Na pesquisa original de Sidman (1971), o rapaz com severo retardo mental foi ensinado a reconhecer um conjunto de vinte palavras monossilábicas apresentadas ora de forma oral e ora de forma impressa, bem como as figuras a elas correspondentes. Duas relações que o jovem já possuía, ou pré-requisitos já existentes, eram a capacidade de selecionar as figuras a partir das palavras ditadas, bem como nomear as figuras apresentadas a ele. Por um processo semelhante, o rapaz foi ensinado a selecionar as palavras escritas quando as ouvia oralmente. Isso demorou alguns anos de um trabalho árduo, mas bem sucedido, que deu origem a uma tradição de pesquisas não somente de ensino de discriminação condicional pelo emparelhamento com o modelo, mas também da descoberta de que relações não ensinadas diretamente poderiam emergir, dando origem a uma nova tradição de pesquisas que viria a ser denominada de paradigma da "equivalência de estímulos". O jovem, a partir do que já sabia e do ensino de uma relação, aprendeu sem ensino direto outros tipos de relações entre estímulos equivalentes: Selecionar palavras escritas correspondentes a suas figuras, selecionar figuras correspondentes a palavras escritas e ler palavras em voz alta.

Apesar do sucesso da pesquisa e de replicações, o procedimento de Sidman serviu mais à pesquisa básica e ao desvendar de processos comportamentais simbólicos do que à criação de uma possível e desejável tecnologia de intervenção ou metodologia de ensino. Isso foi bom para a pesquisa básica e construção de conhecimento sobre comportamento simbólico, por outro lado ruim para o sistema educacional.

Conforme mencionado, em resumo, o ensino de discriminações condicionais faz o aluno aprender o que foi diretamente ensinado e também promove o surgimento de comportamentos novos em seu repertório, sem ensino direto. Segundo de Souza e De Rose (2006) procedimentos de escolha segundo o modelo são utilizados para ensinar relações condicionais desde o trabalho pioneiro de Itard com o menino Selvagem de Aveyron, gerando também comportamentos não ensinados de modo explícito.

Mais tarde Sidman e Tailby (1982) definiram o termo "equivalência" proposto por Sidman de modo análogo à teoria matemática dos conjuntos, sendo considerados equivalentes às relações emergentes a partir de alguma já existente ou ensinada, que apresentassem as propriedades de "reflexividade", "simetria" e "transitividade". Para

conhecimento mais aprofundado sugerimos a leitura de Sidman (1994) e de Sidman e Tailby (1982).

O trabalho de Sidman abordou a aprendizagem da leitura, bem como o de outros pesquisadores (SOUZA e DE ROSE, 2006), mas hoje sabemos que é um fenômeno mais abrangente podendo explicar e ser aplicado a várias outras aprendizagens como a da matemática, ou mesmo sistemas simbólicos abstratos especialmente criados para pesquisa empírica.

Especificamente no Brasil, na década de 1980 um grupo de pesquisadores em São Carlos inspirado no trabalho de Sidman originaram o atual Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE) e ao GEIC, o Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador. O GEIC é um sistema Web que viabiliza a autoria e a aplicação remota de programas de ensino, possuindo recursos para gerenciamento de recursos humanos e para consulta de resultados e geração de relatórios.

Hoje outros pesquisadores e mesmo outras aplicações tecnológicas existem (Ribeiro E Haydu, 2009; Goyos E Almeida, 1994). Também na UFSCAR foi desenvolvido outro programa de computador destinado à aprendizagem de leitura e escrita, o *software* Mestre, idealizado pelo Prof. Goyos, a partir das pesquisas experimentais que tiveram início com o estudo de Sidman (1971), além de outros estudos iniciais como Sidman e Cresson (1973) e Sidman e Tailby (1982), proponentes do paradigma da equivalência de estímulos. O *software* Mestre tem se mostrado bastante útil na montagem de programas de ensino de leitura e escrita, como o realizado por Ribeiro e Haydu (2009), em que crianças de 1ª a 4ª série tiveram suas dificuldades de leitura reduzidas por um programa envolvendo capacitação de professoras para aplicar um programa de ensino de leitura que objetivava avaliar a generalização da leitura de palavras novas formadas pela recombinação de sílabas das palavras ensinadas. A diferença de desempenho dos estudantes no pré-teste e no pós-teste variou de 0-40% acertos no pré-teste para 100% de acertos tanto no primeiro quanto no segundo teste de leitura. Das nove professoras participantes, 56% avaliaram a utilização do *software* em sala de aula como viável e 33% declararam já estarem se utilizando do procedimento de escolha de acordo com o modelo, mesmo sem disponibilidade de computador (Ribeiro e Haydu, 2009).

Stromer, Mackay e Stoddard (1992) em sua publicação destinada a professores, detalham o paradigma da equivalência de estímulos como procedimento de ensino de leitura e escrita. Retomaram importante preocupação metodológica com a área aplicada de ensino, o que pode ser considerada um avanço. Porém essa é uma área que ainda necessita de maiores esforços, dada a baixa divulgação da produção científica dos analistas do comportamento perante os profissionais de educação.

No artigo de 2006, Souza e De Rose publicaram uma de suas revisões de programas de pesquisas desenvolvidas, onde se verifica a eficácia de métodos de controle de estímulo, com base em emparelhamento com o modelo, desenvolvido especificamente para a aquisição da leitura e da escrita. A população alvo das pesquisas desenvolvidas por eles e sua equipe foi e é preferencialmente de crianças das séries iniciais de escolas públicas com história de fracasso repetido na aprendizagem da escrita, portadoras de inteligência normal ou limítrofe (SOUZA E DE ROSE, 2006). Inicialmente estenderam o trabalho de Sidman utilizando emparelhamento com o modelo, no primeiro programa de ensino, mas após o ensino de três emparelhamentos, partiram para o uso de uma variante do *matching to sample*, que segundo os autores minimizava a ocorrência de erros, o procedimento de aprendizagem por exclusão.

O *matching to sample*, conforme já mencionado, consistia na apresentação à criança de uma palavra falada como estímulo modelo e sua correspondente impressa, como estímulo comparação, com reforçamento do acerto. Após 100% de escolhas corretas incluía-se uma nova palavra, como novo estímulo de comparação. No procedimento por exclusão os pesquisadores apresentavam duas palavras impressas como estímulos de comparação, uma já conhecida e uma nova para a criança, que acabava por excluir a palavra já conhecida. O número de palavras ia aumentando conforme os passos do programa de ensino eram cumpridos. Tal procedimento minimizava a ocorrência de erros e sabemos o quanto é punitivo para uma criança com história de fracasso escolar cometer erros, o que é deletério para a sua motivação em aprender.

O procedimento se mostrou efetivo num contexto de aplicação em situação educacional e em testes de generalização evidenciando que os sujeitos respondiam também a unidades menores do que a palavra, conforme veremos a seguir.

Em seguida os pesquisadores introduziram um procedimento experimental que excluía a possibilidade de resposta correta pela seleção de palavras meramente não familiares e, posteriormente (inspirados em outros experimentos de outros pesquisadores), uma tarefa que permitia selecionar a palavra impressa diante do modelo ditado mediante a apresentação não somente de palavras, mas de um conjunto de letras, pedindo ao estudante que construísse a palavra com as letras soltas, mediante a apresentação da palavra modelo. O nome do procedimento é emparelhamento com modelo com resposta construída, uma vez que o estudante constrói (copia) um estímulo que corresponde ao modelo. Isso foi feito mediante a organização de unidades de ensino nos moldes de um programa de ensino individualizado nos moldes do *PSI* ou Sistema Personalizado de Instrução ou, ainda, Sistema Keller de ensino, com diferentes conjuntos de palavras para cada uma das 15 unidades de ensino e 10 unidades de avaliação. As unidades de ensino continham pré-teste, bloco de tentativas de ensino, com quatro tentativas de exclusão, de duas de resposta construída e pós-teste.

Os resultados foram de 100% de acerto no emparelhamento de palavras ditadas às palavras impressas e de acurácia alta em construção de palavras, bem como escores de leitura ao final das unidades altos, próximo a 100%, embora com maior repetição de unidades para chegar à porcentagem máxima.

Os autores explanam as semelhanças e acréscimos de componentes experimentais entre seu programa de pesquisas e o proposto originalmente por Sidman, bem como explicitam os resultados obtidos com diferentes populações. Basicamente, ensinaram as relações entre palavra ditada e palavra impressa (AC) e cópia ou transcrição (CE). Em seguida verificaram se isso havia produzido leitura (CD), ou seja, palavra impressa controlando resposta oral específica. A relação da escrita mediante ditado também foi verificada, ou seja, palavra ditada controlando resposta específica de escrita (AE); bem como o relacionar da palavra impressa à figura e vice-versa (CB e BC). Os resultados mostraram aprendizado da leitura (CD), com manutenção do repertório. Houve emergência de relações CB e BC (palavras impressas tornaram-se equivalentes às figuras). Houve emergência da escrita sob ditado, com menor resultado do que para leitura e 33,5% das palavras foram escritas sem nenhum erro. (Souza e De Rose, 2006).

O Programa de ensino descrito por Souza e de Rose (2006) foi aplicado a diferentes populações, como crianças pré-escolares, estudantes de classe especial, portadores de retardo mental e adultos analfabetos. Os estudantes pré-escolares aprenderam a ler as palavras diretamente ensinadas e apresentaram leitura recombinativa (recombinação/junção de sílabas e letras de palavras já conhecidas em novas palavras – controle de unidades menores por unidades maiores), tendo resultados semelhantes adultos e estudantes de sala especial. Porém, os estudantes de classe especial precisaram de treino mais intenso para atingir acurácia (cerca de quatro repetições de cada unidade para 1,1; 1,5 e 2,0 sessões em média para os pré-escolares, adultos e crianças de classe regular, respectivamente).

Sobre a polêmica entre métodos globais e sintéticos, o que a pesquisa básica e aplicada analítico comportamental teria a dizer? Podemos ver uma confluência entre as ideias de Skinner (1957/1978) e as de Emilia Ferreiro de que a leitura de palavras inteiras poderia gerar a leitura baseada em unidades menores, o que seria válido porém, apenas para as populações sem problemas de aprendizagem acentuados (como as crianças em classe especial), conforme demonstram os dados de pesquisa. De Rose (1994) efetua uma excelente análise entre similaridades e diferenças entre as respectivas visões, ou aproximações e distanciamentos entre as duas correntes, sobre as quais não iremos nos alongar.

Skinner (1957) admitiu que o ensino de leitura de palavras pudesse eventualmente vir a produzir controle por unidades menores, como no procedimento experimental que viria a ser realizado tempos depois, de leitura recombinativa, levando à leitura de palavras novas. Na nossa língua portuguesa, a recombinação de sílabas e letras parece ser favorecida pela regularidade da mesma, o que facilita ao estudante ler novas palavras não ensinadas explicitamente pela recombinação de sílabas e de letras que compõem palavras já conhecidas. Alguns dos resultados expostos anteriormente mostram que de fato isso ocorre, pois no programa descrito por Souza e de Rose (2006) o controle por unidades menores sem treino explícito se desenvolveu após a submissão ao programa de treino completo envolvendo todos os arranjos experimentais. Porém, o desempenho dos estudantes parece ser muito variável, ou seja, o ponto do programa em que o estudante passou a ler novas palavras ocorreu em graus muito variáveis e alguns não chegaram a apresentar a leitura de nenhuma palavra nova.

É possível, portanto, que uma estratégia de ensino molar, a partir de unidades maiores como palavras inteiras não seja a melhor forma de estabelecer leitura generalizada, mesmo com dados que sinalizem para a possibilidade de existência de controle de unidades mínimas desenvolvido a partir do estabelecimento do controle por unidades maiores. Isso pode ser afirmado uma vez que a variabilidade nos dados de generalização existe (Souza e De Rose, 2006). Em estudo de 2004, Souza *et al* ressaltam a variabilidade nos dados dos testes de generalização em suas pesquisas. Por um lado isso pode evidenciar que o modo como cada indivíduo se beneficia do método é variável. Por outro lado pode ser visto como uma evidência experimental que não apoia o procedimento em 100% dos casos. Segundo Prado (2012), responder a unidades menores do que a palavra, é imprescindível para a leitura generalizada.

Sobre o ensino de leitura por unidades textuais mínimas os pesquisadores concluíram que seria benéfico reunir os benefícios da equivalência de estímulos ao ensino explícito de letras e sons, conforme a literatura sobre consciência fonológica propõe e os próprios resultados de pesquisa sobre generalização recombinativa mostravam. Isso promoveria um controle mais fidedigno e mais rápido por unidades menores, bem como maior compreensão. Segundo Souza e De Rose (2006), apoio empírico experimental para essa suposição foi obtido pelos próprios pesquisadores, evidenciando a eficácia da estratégia combinada de ensino (pelo menos para estudantes com repertórios não tão limitados, como retardo mental severo).

Para Souza e de Rose (2006), portanto, a explicação para o fenômeno acima descrito talvez esteja na literatura sobre consciência fonológica. Tais dados estão de acordo com os da literatura sobre consciência fonológica que relata pesquisas bem sucedidas com crianças disléxicas sendo ensinadas por procedimentos fonológicos, ou que visam enfatizar a relação grafema-fonema no início do letramento (SHAYWITZ, 2006).

No entanto, para Prado (2012) quaisquer comparações entre metodologias fonologicamente baseadas e as analítico-comportamentais são difíceis de efetuar, pela diferença de procedimentos e de delineamentos experimentais em ambas as tradições (cognitivista-fonológica e analítico-comportamental). Diferenças individuais, por exemplo, não são analisadas em pesquisas de tradição fonológica, que se utilizam de procedimentos grupais estatísticos e não de sujeito único. As diferenças individuais

podem ser explicadas por inúmeras variáveis, desde o método de ensino, até diferenças constitucionais e história de aprendizagem particular e única para cada sujeito.

Um segundo programa de ensino (desenvolvimento adicional do controle por unidades textuais mínimas) desenvolvido e descrito por Souza e De Rose (2006), foi o destinado a ensinar a ler palavras mais complexas (com agregados de consoantes, por exemplo) do que as palavras simples anteriores e gerar mais do que algum grau simples de leitura recombinativa, com as mesmas crianças que participaram do programa anterior e, portanto, já tinham o repertório gerado pelo primeiro programa de ensino. Neste segundo programa cada unidade de ensino foi composta por quatro sessões de ensino, nas quais um conjunto de quatro novas palavras era ensinado. O procedimento de exclusão foi o utilizado para o ensino destas novas relações de emparelhamento (palavras ditadas com palavras impressas, com palavra indefinida como estímulo de comparação junto com palavra definida). A palavra definida ou estímulo de comparação era uma das palavras já ensinadas no programa anterior e não houve utilização de figuras, uma vez que muitas das palavras a serem ensinadas não eram facilmente representáveis pictoricamente. Foram utilizadas também palavras inteiras. Os dados foram consistentemente promissores para o controle por unidades menores sendo gerado a partir do ensino de unidades maiores (palavras), na contramão do disseminado pela literatura acerca da consciência fonológica, porém, com crianças que já haviam passado por um programa anterior, portanto, não iniciantes em leitura. Os autores que apresentam a revisão sugerem que o procedimento particular possa ser mais bem explorado quanto ao modo de desenvolver controle por unidades textuais mínimas necessárias para a leitura recombinativa. Os dados mostraram que os estudantes aprenderam a ler as palavras ensinadas com habilidades crescente para a leitura de palavras novas.

Um terceiro programa de ensino é relatado por Souza e de Rose (2006), desenvolvido para além do ensino de palavras simples ou complexas e para a leitura de textos. Após passarem pelos programas 1 e 2 os estudantes passavam a ler novas palavras em novos contextos, mas ainda tinham dificuldades em ler textos ou mesmo palavras de categorias diferentes das aprendidas. Aos mesmos estudantes foram fornecidas oportunidades para ler livros com pequenas estórias, apresentando-lhes dicas quando faziam pausas ou quando cometiam erros. Dois tipos de dicas simples eram

dados quando os estudantes faziam pausas longas (procedimento de dica atrasada) ou liam de modo incorreto (modelação de resposta verbal apropriada). Após longa pausa o experimentador falava a palavra em voz alta e pedia ao estudante que a repetisse em voz alta. Caso a resposta do estudante ocorresse sob controle simultâneo da palavra falada pelo experimentador (comportamento ecoico) e da palavra impressa (emparelhada com a palavra falada pelo instrutor), haveria uma facilitação da transferência do controle do comportamento ecoico para comportamento textual. Após ler incorretamente a dica era o experimentador dizer a palavra correta e pedir que o estudante a repetisse, emparelhando a palavra impressa à falada pelo experimentador. Após ler todas as palavras da sentença, o estudante repetia a sentença. A combinação de dicas foi eficaz para ensinar a leitura de sentenças. O grau de dificuldade dos livros era gradativo, sendo os primeiros selecionados para a atividade com uma sentença por página, o que facilitava a leitura de uma estória completa ainda que curta. Então a complexidade dos textos ia aumentando à medida que os estudantes se tornavam capazes de ler os anteriores, bem como as dicas passavam a abarcar aspectos diferentes como inflexão e pontuação. Tudo no sentido de ampliar o repertório de leitura e torná-lo mais refinado, mais sofisticado e também, mais fluente. Os autores mencionam que as ilustrações dos livros bem com a conversação mantida com o experimentador depois da leitura sobre aspectos da estória (enredo, cenário, personagens etc.) podem ter tido efeitos na compreensão das estórias em geral.

A combinação de procedimentos dos três programas de ensino de leitura teve excelentes resultados com diferentes grupos de pessoas, incluindo grupos com repertórios limitados. Tais procedimentos incluem ensino por unidades maiores e por unidades menores, portanto não se limita a essa polarização de métodos, pois se vale de procedimentos experimentais particulares, "incluindo emparelhamento com modelo, treino de resposta construída, exclusão, equivalência de estímulos e técnicas de esvanecimento e fornecimento de dicas" (Souza e De Rose, 2006; p. 95). A combinação de métodos parece ser uma boa solução, portanto, desde que baseados em evidências experimentais que os validem e que mostrem quando, como e porque podem ser efetivos.

Até esse ponto, apesar da dificuldade nas comparações entre estudos de tradições e delineamentos experimentais diferenciados, seria possível dizer que são ambos, em tese,

métodos eficientes. Ou seja, é possível ensinar a ler tanto a partir de unidades maiores quanto de unidades menores. Porém, com que grau de eficiência e com quais objetivos intermediários? É evidente que um leitor hábil deve ser capaz de ler tanto unidades mínimas quanto unidades maiores; ou seja, deve ter operantes textuais dos mais diversos tamanhos, além da compreensão do que é lido. As pesquisas sobre consciência fonológica vêm crescendo, tanto no Brasil como no exterior e conquistando pelas evidências e pela argumentação. Nesse sentido, já existem entre os analistas do comportamento brasileiros (Souza e De Rose, 2006; PRADO, 2012) os que procuram reunir os benefícios do ensino de fonemas e relações letras-sons, aos benefícios do programa de ensino desenvolvido pela análise do comportamento. Prado (2012) vê nessa combinação de esforços uma "verdadeira atitude científica", por exemplificar a atitude científica de suspensão de disputas, no caso teóricas, concentrando-se no que realmente interessa à sociedade: a produção de conhecimento que gere benefícios a um grande contingente de pessoas.

À guisa de conclusão

Há certas atitudes que tem contribuído para a produção em massa de fracasso escolar onde poderia não existir e agravamento de problemas e transtornos já existentes. Uma das atitudes é a adoção de métodos com bases experimentais pouco sólidas e de modo quase dogmático, o que consideramos temerário. Essa postura deve ser veementemente evitada em qualquer teoria.

As pesquisas derivadas do paradigma proposto inicialmente por Sidman (1971), também mostram resultados surpreendentes, no entanto sua utilização não foi propagada. Prado (2012) sugere que, por pior que seja para a educação, essa situação redirecionou os esforços dos pesquisadores para novos horizontes que não a aplicação, o que expandiu a compreensão sobre outras parcelas do comportamento humano que permaneciam obscuras. Porque o sistema educacional em geral é tão resistente a mudanças e reage a incorporar conhecimentos produzidos por pesquisa científica básica e aplicada?

Uma criança que tenha ensino inadequado muito provavelmente irá apresentar em alguma medida algum problema de aprendizagem, podendo em muitos casos se assemelhar a um quadro de transtorno de aprendizagem/dislexia.

Qualquer método de ensino pode ser criticado sob diferentes vertentes de argumentação, algumas mais e outras menos pautadas em estudos realizados por parâmetros científicos. Os métodos derivados da análise do comportamento, apesar da alta eficácia, são pouco divulgados e praticamente não utilizados pelas escolas brasileiras. Os métodos fônicos ou fonológicos também não são aceitos em profusão.

Sendo assim, a educação e as escolas brasileiras, via recomendações oficiais e falhas formativas na formação de professores estão produzindo fracasso escolar em massa e há relatos de professores. Capovilla e Capovilla (2007) chegaram a registrar terem presenciado em algumas escolas uma situação absurda de proibição aos professores de ensinarem a família silábica aos alunos, bem como outras atividades preparatórias para a alfabetização em escolas de educação infantil, como exercícios de coordenação motora ou o próprio ensino do alfabeto. Em nossa experiência profissional o mesmo ocorre, ou seja, também ouvimos relatos de professores repreendidos por ensinarem alfabeto e famílias silábicas o passarem a fazer "escondido" e, curiosamente, serem parabenizados pelos bons resultados posteriores, falsamente atribuídos à suposta readequação do professor ao método oficial.

Alguns mitos presentes no cotidiano das escolas também necessitam ser combatidos, como os mitos do significado, do estalo, da dificuldade da matemática, da Psicologia da Gestalt como justificativa para utilização do método global de alfabetização, entre outros sobre a origem da dislexia. Ora, o princípio da totalidade da *Gestalt* diz respeito ao modo como se percebe a realidade conhecida. Ao contrário, estudos neurológicos recentes do cérebro, feitos por neuroimagem, rebatem a ideia de que os processos envolvidos para leitores iniciantes e hábeis sejam os mesmos.

Podemos reconhecer uma música já conhecida ao ouvir alguns trechos da mesma. Mas se não conhecemos a referida música, se nunca a ouvimos antes, nem a escuta atenta da totalidade da mesma nos fará obter reconhecimento. Do mesmo modo, obviamente que não é necessário ler letra por letra para entender uma palavra ou texto, quando já se é um leitor e já se conhecem tais letras e tais palavras (o que permite uma espécie de reconhecimento com base talvez em equivalência de estímulos já conhecidos). Mas defender um método de ensino de leitura com base nessa leitura precipitada da *Gestalt* (com perdão do trocadilho) e do próprio ato de ler, **quando um leitor ainda não existe** é, no mínimo, temerário.

Em nossa avaliação, o principal mito da educação a afetar a produção e manutenção de problemas e transtornos de aprendizagem é acreditar que métodos de ensino, de pesquisa, de intervenção e de reeducação podem ser aceitos por questões ideológicas, opiniáticas, dogmáticas e não por testagem empírica e validação científica.

Referências

Capovilla, A. G. S. e Capovilla, F. C. (2007). **Problemas de Leitura e Escrita:** Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 5ª Ed. São Paulo: Memnon.

D´Oliveira, M. M. e Matos, M. A. (1993). Controle Discriminativo na Aquisição da leitura: Efeito da repetição e variação na posição das silabas e letras. **Temas em Psicologia**, N. 2, 99-108.

De Rose, J. C. (2005). Analise Comportamental da Aprendizagem da Leitura e da Escrita. **Revista Brasileira de Analise do Comportamento**. 1 (1), 29-50

De Rose, J. C. C. (1994). A Contribuição da Análise do Comportamento para a Educação: Convergências e divergências com a perspectiva de Emília Ferreiro. **Cadernos da F. F. C**. Marília (3), 1, p. 23-31.

De Rose, J. C., Mcilvane, W. J., DUBE, W. V., GALPIN, V. C., e Stoddard, L. T. (1988). Emergent simple discrimination established by indirect relation to differential consequences. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 50 (1), 1-20.

Felippe, L.; Rocca, J. Z.; Postalli, L. M. M.; E Domeniconi, C. (2011). Ensino de palavras retiradas de livros de historias infantis por meio do procedimento de exclusão. **Temas em Psicologia**, V. 19 (2), 563-578.

Fonseca (1997). **Diagnóstico de Repertórios iniciais de Leitura e Escrita: Uma análise baseada na concepção de relações de equivalência**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAr, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial. Orientada pela Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza.

Goyos, C.; Almeida, J. C. B. (1994). MESTRE. Versão 1.0. [Computer Software]. São Paulo SP: [s.n]

Hanna, E. S.; Karino, C. A.; Araújo, V. T. E Souza, D. G. (2010). Leitura Recombinativa de pseudopalavras impressas em pseudoalfabetos: similaridade entre palavras e extensão da unidade ensinada. **Psicologia USP**, 21 (2), 275-311.

Hanna, E. S.; Kohlsdorf, M.; Quinteiro, R. S.; Melo, R. M.; Souza, D. G.; De Rose, J. C. E Mcilvane, W. (2011). Recombinative Reading Derived from Pseudoword Instruction in a Miniature Linguistic System. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, 95 (1), 21-40.

Haydu, V. B. E Souza, S. R. (2010). Contribuições da Análise do Comportamento para o desenvolvimento de tecnologias de ensino. In OLIVEIRA, F. N.; ALLIPRANDI, P. M. Z E MELETTI, S. M. F. (orgs.). (2010). **Educação em Reflexão: Contribuição teórica, atuação docente e pesquisa**. Londrina: EDUEL

Mahon, C., Lyddy, F., Barnes-Holmes, D. (2010). Recombinative Genaralization of Subwords Units using Matching to Sample. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 43 (2), 303-307.

Medeiros, J. G.; Vettorazi, A.; Kliemann, L. K. Kurban, L. E Mateus, M. S. (2007). Emergência Conjunta dos Comportamentos de Ler e Escrever Palavras e Identificar

Números após o Ensino em Separado desses Repertórios. **Psicologia Ciência e Profissão**, 27 (1), 4-21.

Melchiori. L. E., Souza, D. G. E De Rose, J. C (2000). Reading, Equivalence, and Recombination of Units: a Replication with students with different learning histories. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 33 (1), 97-100.

Mueller, M. M.; Olmi, D. J. (2000); Recombinative Generalization of Within-Syllabe Units in Prereading Children. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 33 (4), 515-531.

Prado, Paulo Sérgio Teixeira do (2012) . Princípios da Análise do Comportamento e sua aplicação ao entendimento da aprendizagem da leitura e de habilidades pré-aritméticas. IN Carvalho, S. M. R. E Bataglia, P.U.R.(orgs.) . **Psicologia e Educação: temas e pesquisas.** Marília: Cultura Acadêmica Editora.

Ribeiro, M. J E Haydu, V. B. (2009). Dificuldades de Leitura: Capacitação de professores para a utilização de uma metodologia de ensino informatizada. In SOUZA, S. R. E HAYDU, V. B. (orgs.) (2009). **Psicologia Comportamental Aplicada: Avaliação e Intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação**. Londrina: EDUEL.

Saunders, K. J.; O´Donnel, J.; Vaidya, M.; Williams, D. C. (2003). Recombinative Generalization of Within-Syllable Units in Nonreading Adults with Mental Retardation. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 36 (1), 95-99.

Seabra, Alessandra Gotuzo e Dias, Natália Martins (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia.** São Paulo Vol. 28, N. 87. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 19/10/2012.

Shaywitz, S. E. (2006). **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed.

Sidman, M. (1971). Reading and auditory-visual equivalences. **Journal of Speech and Hearing Research**. 14, 5-13.

Sidman, M. (1994). **Equivalence relations and behavior: a research story**. Boston: Authors Coooperative, Inc.

Sidman, M. e Cresson, O. (1973). Reading and crossmodal transfer of stimulus equivalences in severe retardation. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 77, p; 515-523.

Sidman, M. e Tailby, W. (1982). Conditional discrimination vs. Matching to sample: an expansion of the testing paradigm. **Journal of the Experimental Analysis of Behavior**, v. 37, p. 5-22.

Skinner, B.F. (1957/1978). **O Comportamento Verbal**. Trad. Villalobos, M. P. São Paulo: Cultrix.

Souza, D. G., De Rose, J. C.; Faleiros, T. C.; Bortoloti, R.; Hanna, E. S. E Mcilvane, W. J. (2009). Teaching Generative Reading via Recombination of Minimal Textual Units: A Legacy of Verbal Behavior to Children in Brazil. **Revista Internacional de Psicologia y Terapia Psicologica**. Mar 1; 9 (1), 19-44.

Souza, Deisy G. e De Rose, Júlio C. (2006). Desenvolvendo programas individualizados para o ensino de leitura. **Acta Comportamentalia**. Vol.14, N. 1, Junio, pp. 77-98

Stromer, R.; Mackay, H.A.; Stoddard, L.T. (1992). Classroom applications of stimulus equivalence technology. **Journal of Behavioral Education**, v. 2, p. 225-256.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOVIMENTO: DESAFIOS PARA TORNAR O ESTRANHO FAMILIAR

Maria Isabel Antunes-Rocha – FaE/UFMG
Karol Oliveira Amorim-Silva - FaE/UFMG
Welessandra Aparecida Benfica - FaE/UFMG
Cristiene A. da S Carvalho
Luiz Paulo Ribeiro

Neste texto apresentamos uma discussão inicial sobre as representações sociais em movimento (RSM), categoria analítica que estamos construindo a partir das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos em Representações Sociais – GERES, em funcionamento na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social sediado na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. O GERES organiza-se com profissionais de diferentes áreas do conhecimento com atuação em contextos educativos, cujo interesse é a produção de saberes sobre as representações sociais em mudança.

O ponto inicial dessa construção evidenciou-se com os resultados de pesquisa desenvolvida entre 1993 e 1995 (Antunes-Rocha, 1995), na qual foram trabalhadas as representações sociais de professores sobre a relação que estabeleciam com os alunos integrantes de grupos com baixo rendimento econômico. Nesse estudo configuraram-se resultados confirmando formas e conteúdos representacionais marcados pela não positividade com relação aos processos de pensar, sentir e agir dos docentes a respeito dos alunos pobres. Mas observou-se também que esta não positividade não era constituída somente por elementos relacionados à depreciação. Estava presente uma representação marcada pela dicotomia: alguns docentes idealizavam, outros depreciavam os alunos, mas a maioria percorria esses pólos de forma alternada, dependendo do contexto e dos sujeitos. A organização de uma representação social em duas posições que se alternavam, direcionadas para um sentido único, no caso a desqualificação do aluno pobre para se constituir como um sujeito do conhecimento escolar possibilitou reflexões no sentido da presença de deslocamentos afetivos e cognitivos que proporcionavam alterações nos conteúdos, mas preservavam o sentido geral da representação. Naquele momento, encontramos em Leite (2002) um apoio no sentido de compreender que, com relação ao lugar simbólico de entendimento do pobre

na sociedade, essa estrutura dicotômica estava presente na matriz simbólica da cultura brasileira desde os tempos coloniais.

O retorno a essa questão surgiu em uma pesquisa produzida entre 2000 e 2004 (Antunes-Rocha, 2012) pela qual foi possível problematizar as possibilidades que os docentes teriam para superar a perspectiva desqualificadora. Nesse trabalho constatou-se que as possibilidades de ruptura estavam vinculadas à desconstrução da dicotomia. Os docentes que tinham possibilidades de vivenciar e refletir sobre a presença da dicotomia (depreciar/idealizar) em suas representações demonstravam uma maior habilidade em elaborar representações sociais sobre os alunos numa perspectiva mais crítica. Nesse trabalho evidenciou-se que o perfil e atuação dos alunos e de seus familiares (integrantes de movimentos sociais e sindicais em luta pela terra) provocaram os professores no sentido de reverem suas formas de pensar, sentir e agir com relação aos pobres, bem como em relação ao fato daqueles alunos serem do meio rural e integrantes de organizações sociais.

Partindo desse trabalho, consideramos a possibilidade de aprofundar teoricamente na teoria das representações sociais (TRS), especialmente nos aspectos relacionados ao por que de Criarmos uma representação (Moscovici). . Para ele, as representações sociais são criadas para tornar familiar o não-familiar.

> Que o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças. As pessoas estão, então, mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não familiar e perturbado. As representações sociais se mostram transparentes, pois as divisões e barreiras entre mundos privado e público se tornam confusas. Mas a crise pior acontece quando as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre o conhecimento científico e o popular. É como se a própria sociedade se rompesse e não houvesse uma maneira de preencher o vazio entre os dois universos. Essas tensões podem ser o resultado de novas descobertas, novas concepções, sua popularização na linguagem do dia a dia e na consciência coletiva. (MOSCOVICI, 2010, p. 91)

Sobre o não-familiar, Moscovici (2003, p.61) diz que são “coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras.” Seguindo Moscovici (2012, p. 55), vimos que, diante do

estranho, há possibilidades e limites para a mudança no universo representacional do sujeito.

> A motivação para a elaboração de representações sociais não é, pois, uma procura por um acordo entre nossas ideias e a realidade de uma ordem introduzida no caos do fenômeno, ou, para simplificar, um mundo complexo, mas a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar; e isso à medida que o estranho pressuponha uma falta de comunicação dentro do grupo, em relação ao mundo, que produz um curto-circuito na corrente de intercâmbios e tira do lugar as referências da linguagem" (MOSCOVICI, 2010, p. 207).

Moscovici (2001, p.59) diz que "ao se estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não-familiar que a motivou." Nessa tarefa de tornar familiar o não-familiar, de internalizar o estranho, identifica dois processos: ancoragem e objetivação. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva e afetiva do novo objeto na matriz de sentidos preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. A objetivação diz respeito ao processo de dar concretude ao novo objeto. (Moscovici, 1978, p.289) Ao objetivar os sujeitos, elaboram imagens e sentidos. Nessa perspectiva, uma representação social pode ser compreendida como um conhecimento em movimento, dado que é produzida em um contexto também em movimento e que, por isso, pressiona exigindo mudanças.

Com esta referência iniciamos um programa de pesquisa vinculado à formação e prática docente em contextos diferenciados. Com relação à formação inicial, o foco é o Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Com relação à prática docente temos estudos produzidos no contexto educacional de Angola e de Portugal, no ambiente prisional e na relação educativa vinculada aos programas públicos de atenção básica à saúde.

Nas pesquisas busca-se inicialmente a dimensão do estranho, isto é, quais são os fatos e acontecimentos que ocorrem e que estão gerando necessidades de alterações nas representações dos professores. Em seguida, busca-se compreender os processos históricos de produção de significados que orientam as ações no contexto em tela. Na caminhada organiza-se a magnitude do estranho: origem, sujeitos envolvidos, vínculos institucionais, abrangência, dentre outros aspectos. As

investigações orientam-se por meio de três perguntas: a) como se organizam os conteúdos representacionais de objeto em um contexto em mudança?; b) quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação aos saberes instituídos e dos saberes instituintes?; c) como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social?.

A utilização da observação enquanto recurso metodológico foi considerada como um procedimento a ser utilizado em uma fase inicial de construção da categoria, ,pois estamos testando diferentes instrumentos metodológicos. A utilização da entrevista narrativa, com aplicação prévia de um questionário estruturado vem se firmando como um procedimento capaz de produzir informações relevantes.

A opção da entrevista narrativa, enquanto procedimento metodológico, foi feita a partir de Jovchelovitch e Bauer (2013), já que para os autores este método permite uma compreensão mais aprofundada das informações oferecidas pelos sujeitos.

> Ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema de pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice. a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2013, p.95).

Essa compreensão aprofundada é possível, pois “a narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada ela mostra o lugar, o tempo a motivação e as orientações do simbólico do ator” (SCHÜTZE, 1977; BRUNER, 1990). Esses elementos são, sem dúvida, de grande importância para o desenvolvimento de um estudo na perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

Neste texto trazemos para o diálogo as pesquisas realizadas por Aquino (2013), Diniz (2013) e Carvalho (2015) no contexto da Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo). O curso iniciou-se em 2005. Desde então foram realizadas duas turmas experimentais (turmas 2005 e 2008) e a partir de 2009 o curso passou a ser ofertado como regular no âmbito da UFMG. O curso constitui-se a partir da parceria da UFMG com Movimentos Sociais e Sindicais, organizações governamentais e não governamentais. Surge como uma demanda a partir da luta empreendida pelos povos

do campo em torno do direito à educação. Os tempos e espaços curriculares são organizados em alternância, isto é, durante o semestre os estudantes permanecem por trinta dias na universidade e cumprem a carga horária restante em suas comunidades. Os estudantes são de origem camponesa.

Nessa perspectiva, o curso apresenta muitos desafios, sendo que um deles refere-se ao tensionamento entre os saberes já constituídos por meio do cotidiano e os saberes científicos, situação que se explicita no contexto formativo, tendo em vista as tensões históricas entre o território camponês e o território da cidade (ANTUNES-ROCHA & MARTINS, 2012). Consideramos que esse contexto é propício para o que Moscovici (2010) denomina de tensão entre universo consensual e universo científico.

> Mas a crise pior acontece quando as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre o conhecimento científico e o popular. É como se a própria sociedade se rompesse e não houvesse uma maneira de preencher o vazio entre os dois universos. Essas tensões podem ser o resultado de novas descobertas, novas concepções, sua popularização na linguagem do dia a dia e na consciência coletiva. (MOSCOVICI, 2010, p. 91)

Sendo assim, este texto organiza-se a partir dessa introdução em três seções: na primeira apresentamos um resumo expandido de cada pesquisa; na segunda trazemos as contribuições de cada uma para a reflexão das questões orientadoras; e na última apresentamos uma breve discussão sobre as contribuições desses trabalhos para a delimitação teórica, conceitual e metodológica da categoria representações sociais em movimento.

Sobre as pesquisas

As pesquisas em foco foram realizadas e defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais no período compreendido entre 2013 a 2015. Os três trabalhos tiveram como campo empírico o LeCampo, sendo que dois foram realizados na turma que ingressou no curso no ano de 2011 e um trabalho na turma de 2010. Esses trabalhos problematizaram a relação dos conhecimentos do cotidiano e o conhecimento científico no processo de formação inicial para a docência.

A dissertação de mestrado intitulada Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do

Campo (Diniz, 2013) constitui-se em um estudo sobre as representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG sobre a Educação do Campo. A questão orientadora da pesquisa focou os desafios vivenciados pelos educandos com relação à construção de saberes sobre a Educação do Campo, visto que este último vem se configurando nas duas últimas décadas como um paradigma. Ao se contrapor à Educação Rural, amplia seus significados para concepções relacionadas à escola, à cultura, ao modelo de sociedade, bem como do envolvimento das populações nas decisões que dizem respeito à produção e reprodução de suas vidas no espaço camponês.

A pesquisa utilizou a abordagem quantitativo-qualitativa, com o suporte da concepção teórica das Representações Sociais de Moscovici (2003), pela Abordagem Estrutural (ABRIC, 1998) e o conjunto de conceitos e práticas sobre a Educação do Campo. Como instrumentos e técnicas foram utilizados: um questionário estruturado e a técnica de associação livre de palavras. O conteúdo do questionário foi analisado através do Microsoft Excel 2010. Fizeram parte desse estudo 21 (vinte e um) educandos da turma 2011 na área de Ciências Sociais e Humanidades. Dentre os participantes da pesquisa, a maioria é composta do sexo feminino (68%), com uma faixa etária entre 18 a 25 anos (52%) . Os sujeitos da pesquisa eram trabalhadores rurais.

A partir da organização e frequência dos termos evocados, elegeu-se cinco eixos analíticos, que por sua vez relacionam-se com os princípios da Educação do Campo. São eles: a importância de reconhecer os valores e a cultura do povo camponês, com 35% dos termos evocados, seguido pela Educação do Campo como objeto de Luta que apresentou 26% dos termos evocados. A categoria: Projeto de Campo/Sociedade apresentou 19%, a categoria Sujeitos, da qual os termos evocados fazem referência à Educação do Campo como um projeto protagonizado pelos povos do campo, apresentou 12% e a última categoria destaca educação e escola como Direito dos povos do campo, com 8% das evocações.

A análise dos termos evocados permitiu produzir evidências de que o centro da estrutura representacional dos educandos sobre a Educação do Campo é constituído pela Luta. Isso porque, os outros eixos constituíram-se partindo de um conjunto de termos, ao passo que o eixo Luta é composto basicamente pela citação desta palavra. Nesse sentido, o termo ganha força de expressão e de significado junto ao grupo,

demonstrando que os educandos e educandas estão construindo representações sociais sobre a Educação do Campo e apreendendo o que é estruturante de sua constituição: o de ser um projeto de educação, construído pelos povos organizados do campo, em um processo de luta que visa conquistar frações do espaço educacional, numa perspectiva que se alia à luta por um modo de vida no campo.

A dissertação sobre as Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos (Aquino, 2013) teve como objetivo identificar e compreender as Representações Sociais de educandas e educandos da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG sobre a leitura de textos acadêmicos. O estudo fundamentou-se nos desafios vivenciados pelas (os) educandas (os) de origem campesina para apropriar-se da prática de leitura acadêmica. Participaram deste estudo 23 (vinte e três) educandas (os) da turma 2011 da área de Ciências Sociais e Humanidades, ingressantes na Universidade no primeiro semestre de 2011. Dentre os participantes, a maioria foi composta por educandas (68%), com faixa etária entre 18 e 25 anos (52%). A partir de uma perspectiva relacionada às formas de pensar e sentir dessas (es) educandas (os) com relação à aprendizagem da prática de leitura de textos acadêmicos, foi utilizada como referência a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2010), por compreender que para esse processo as educandas e os educandos vivenciam uma situação que os desafia a superar formas consolidadas de se verem como leitores (as).

A pesquisa situou-se no campo da abordagem qualitativa com base nos estudos de Alves-Mazzotti (1999) e como instrumentos e técnicas para coleta de dados foram utilizados: um questionário de perfil da turma, observação em sala de aula e anotações em diário de campo. Os dados foram organizados em 4 (quatro) cenas. Nas cenas, as (os) educandas (os) demonstraram reações e atitudes que foram discutidas com base em referenciais teóricos referentes às Práticas de Leitura a partir dos estudos feitos por Kleiman (1997), Goulemot (1996), Cavallo e Tanzawa (2009). Para a Educação do Campo, foi utilizado o conjunto de princípios e conceitos elaborados que estruturam a Educação do Campo. E para a Teoria das Representações Sociais, foram utilizados estudos de Serge Moscovici (2010).

Na cena 1, as (os) educandas (os) tiveram um impacto ao se depararem com textos acadêmicos, demonstrando reações de estranhamento sobre o não entendimento do texto lido. Na cena 2, as (os) educandas (os) demonstraram reações de silêncio ao serem questionadas (os) pelo professor sobre o texto lido. Na cena 3, observou-se um envolvimento por parte das (os) educandas (os) que pode ser relacionado à atitude do professor de criar situações de reflexão sobre o ato de ler. Na cena 4, as (os) educandas (os) envolveram-se com a leitura em função do debate da mesma, provocado pelas atitudes de um educando. Pelos dados observados, a conclusão foi de que, por um lado, nas cenas em que a leitura foi apresentada, e não se discutiu sobre a mesma, a as (os) educandas (os) apresentam mais resistências para superar suas dificuldades. Por outro lado, quando o ato de ler constitui-se também como tema de ensino e aprendizagem, parece acontecer situações de maior familiaridade com a leitura.

A dissertação sobre as Práticas Artísticas (Carvalho, 2015), teve como propósito estudar as práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. O trabalho parte da compreensão das práticas artísticas como um conjunto de linguagens de Arte, concebidas e fruídas pelos sujeitos, cujo entendimento abarca as relações da arte na sociedade. O trabalho discutiu ainda a dicotomia existente entre o erudito e o popular, compreendendo-se a presença desta no histórico das práticas artísticas.

A pesquisa teve como hipótese inicial a ideia de que os sujeitos do campo chegavam à graduação com as práticas artísticas ancoradas em referências populares e, ao terem contato com conhecimentos eruditos, vivenciavam a dicotomia entre o erudito e o popular, causando tomadas de posição nas referências de suas práticas artísticas. Dessa forma, foi necessário construir a análise teórico-metodológica de um panorama que se encontra em movimento a partir da perspectiva das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978).

A fim de se perceber o processo de construção das Representações Sociais foi utilizada a Abordagem Processual das Representações Sociais proposta por Jodelet (2001). Partiu-se da discussão de Antunes-Rocha (2012) para se perceber o Movimento no processo de mudança da construção dessas Representações Sociais. A abordagem metodológica seguiu um referencial qualitativo do tipo exploratório, em que foram aplicados questionários semiestruturados e realizadas vinte e duas entrevistas narrativas.

Também se realizou consultas ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de se perceber a organização desta formação. Em seguida, foram elaboradas três categorias de análise: Conhecimentos prévios, práticas artísticas desenvolvidas nos Tempos Escola e Estágio Supervisionado de Artes.

As categorias apontadas nesta pesquisa apontam a análise de dois movimentos, tomando-se como ponto inicial as informações sobre a inserção dos alunos no curso e como ponto de chegada às práticas dos entrevistados no estágio de artes. O primeiro movimento denominado Manutenção das Representações Sociais foi constituído por sujeitos que mantiveram suas formas de pensar, sentir e agir sobre as práticas artísticas. O segundo movimento, denominado Modificação, foi marcado por modificações nas Representações Sociais das práticas artísticas após as experiências na universidade. Pode-se perceber que cada um desses movimentos possibilitou diferentes tomadas de posição, o que motivou a discussão sobre os processos geradores dessas movimentações a partir das experiências formativas desenvolvidas na graduação.

Diante desses campos, notou-se que o objeto daquele estudo encontrava-se em movimento, o que justificou a importância em se realizar uma análise teórico-metodológica à luz da Teoria das Representações Sociais, respaldo que ofereceu embasamento para a análise das formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos em questão. Destaque-se que a pesquisa das práticas artísticas, enquanto objeto dotado de subjetividade e em processo de mudança, constitui-se como uma temática a ser abordada pela Teoria das Representações Sociais.

O processo de análise da pesquisa foi organizado de forma que se permitisse a análise da trajetória de cada sujeito. Para isso, após transcrever e criar uma familiaridade com cada uma das vinte e duas entrevistas, foram levantadas três categorias de tempos e espaços que organizaram o contexto de construção das representações sociais em uma perspectiva de mudança, ilustrada a partir da imagem de um espiral. Esses tempos/espaços foram: “Saberes Prévios das Práticas Artísticas”, “Práticas artísticas desenvolvidas nos Tempos Escola”, “Estágio no Tempo Comunidade”. Para cada um desses três tempos-espaços foram organizados três posicionamentos que nos permitiram a análise da movimentação das práticas artísticas dos sujeitos desde sua chegada ao curso até o estágio.

As reflexões sobre os movimentos de construção das Representações Sociais dos sujeitos permitiram a compreensão dos saberes prévios dicotomizados enquanto um elemento de manutenção das representações sociais das práticas artísticas. Já o curso e suas possibilidades de aprendizado foram vistos enquanto elementos de mudança. No que se refere a essa mudança destacamos que ainda permanecem posicionamentos dicotômicos em arte. Dos quatorze sujeitos que modificaram suas representações sociais sobre as práticas artísticas, apenas cinco realizaram processos de mudança em uma perspectiva de diálogo entre o erudito e o popular. Tais dados convidam-nos a pensar nos desafios a serem superados no processo de formação em uma perspectiva dialética.

No que se refere à análise desses dados, à luz da Teoria das Representações Sociais, a pesquisa ressalta que lidar com as alterações nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos permitiu a construção desses movimentos de representação social de cada sujeito. Notou-se, no entanto, que embora os sujeitos tenham sido alocados em dois movimentos, percebeu-se que os mesmos fizeram diferentes percursos para ocupar o lugar dentro desses movimentos.

O instituinte que impele para a mudança: saberes e práticas em movimento

Nesta seção elaboramos algumas reflexões sobre as três questões, já citadas na introdução do texto, que vêm orientando o processo de construção da categoria analítica.

a) Como se organizam os conteúdos representacionais de objeto em um contexto em mudança?

A partir do resultado dessas pesquisas foi possível elaborar três reflexões sobre a organização dos conteúdos. Os conteúdos cognitivos (informações) tendem a agrupar-se em torno do objeto instituinte, isto é, focalizados no estranho, mas essa configuração não significa uma reelaboração. Na pesquisa sobre as Representações Sociais sobre a Educação do Campo, observa-se que os saberes relativos à luta, conceito principal do paradigma em estudo, permitia o agrupamento de outros conceitos, mas nem sempre se observava uma compreensão da relação entre eles. Observa-se também que o acesso ao objeto por meio de uma quantidade de informações pode, de certa forma, conduzir o agrupamento dos conteúdos para o novo objeto, o que pode ser indicativo de um acúmulo de dados, e não

necessariamente de uma reelaboração, visto que nesse caso não se consegue apreender os saberes já constituídos.

Os conteúdos afetivos são mobilizados com intensidade, notadamente nos momentos iniciais de contato com objeto novo. Na pesquisa das representações sociais sobre a leitura fica evidente o receio e a insegurança apresentados pelos estudantes nos momentos em que eram demandados a interagir com os portadores dos textos.

Os saberes instituídos são estruturantes e, de certa forma, direcionam as possibilidades de integração de novos conhecimentos. É a elaboração do instituinte que impele para a mudança. No trabalho sobre práticas artísticas observa-se que os estudantes detinham saberes consolidados sobre o tema e essa condição definia as possibilidades de inserção, ou não, de novas reelaborações. A organização dicotômica dos saberes é, em grande parte, responsável pelas dificuldades de apreensão de novas significações. Pode-se dizer que, ao serem impelidos para a mudança, existe a formação de representações do objeto em questão? Eis a questão que o GERES vem perseguindo em seus estudos coletivos. Também há que se investigar a questão:

b) Quais os movimentos realizados pelos sujeitos com relação aos saberes instituintes?

Nos três trabalhos mencionados observamos que os sujeitos mobilizam-se e movimentam-se com relação ao objeto a partir dos conteúdos afetivos/cognitivos disponíveis em sua experiência prévia e dos novos conhecimentos adquiridos no contexto de formação.

De um modo geral, os resultados das nossas investigações apontam que os sujeitos diante do estranho podem articular três movimentos: podem recusar-se a vivenciar o novo; aderir integralmente ao estranho, quase sempre anulando o que lhe era familiar; ou iniciar um processo de reelaboração do familiar na perspectiva de integrar o novo. Observamos que não há uma linearidade, ou mesmo uma sucessão na apropriação desses três movimentos. O que parece circunscrever as possibilidades de escolha está inscrito nas condições sócio-culturais de cada um e do grupo como um todo.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer o perfil dos sujeitos em termos de idade, gênero, inserção sócio-profissional, nível de renda, hábitos sócio culturais,

participação sócio-política, experiência prévia com o objeto (prática e teórica), dentre outras. Isso porque vai configurando-se que a quantidade e duração dessa experiência têm repercussão na disponibilidade do sujeito com relação movimentarão movimento em torno do objeto.

No estágio atual de nossos estudos, observamos que a dimensão afetiva ocupa lugar central nesse processo, definindo, de certa forma, a dinâmica do movimento em termos de direção e velocidade. Na pesquisa das representações sociais sobre a leitura observa-se que o grupo que resiste à mudança mobiliza-se em torno de uma recusa ao ato de ler os textos acadêmicos. O que não significa que não tinham o hábito e/ou não gostavam de ler. Ao contrário, liam jornais e revistas nos tempos e espaços destinados aos textos acadêmicos.

Vale ressaltar que a presença da dimensão afetiva traz desafios para o delineamento da categoria analítica, visto que observamos que nas três pesquisas os sujeitos tendem a criar argumentos lógicos para a recusa, como por exemplo, o fato da leitura acadêmica, ou das práticas artísticas eruditas não serem da cultura camponesa, por isso não precisam se preocupar com elas.

Na análise dos movimentos, percebemos que os conhecimentos construídos durante o curso foram elementos centrais na aproximação e/ou distanciamento com relação ao objeto, mas pelo tipo de resultado solicitado esses dois processos são limitados . Na pesquisa sobre a leitura, o ato de ler era solicitado dos estudantes, mas podiam, em certa altura, valer-se do recurso de trabalho em grupo, do discurso sobre o tema abordado no texto, numa perspectiva crítica, ou não realizar a atividade proposta. Entretanto, na pesquisa das representações sobre as práticas artísticas observa-se que os participantes não tinham rotas de fuga, pois foram demandados a relacionar-se diretamente com o objeto por meio do estágio.

Sendo assim, considera-se como um possível determinante da movimentação em torno do objeto o tipo de pressão à inferência (MOSCOVICI, 1978) solicitada aos sujeitos que estão vivenciando a experiência com o novo objeto.

c) Como os conteúdos/movimentos articulam-se em termos das possibilidades e limites de mudança de uma representação social?

Quanto a essa questão apontada como foco em nossos estudos no GERES, refletimos que a correlação entre conteúdos e movimentos ainda está em fase inicial

de reflexão, tendo em vista que se faz necessário articular os desafios colocados pela inserção econômica, política, social e cultural dos sujeitos. Isso porque a mudança parece associada aos diversos aspectos, notadamente àqueles relacionados aos limites da experiência cotidiana do sujeito.

Para concluir: representações sociais em movimento - contornos iniciais no processo de construção de uma categoria analítica

Os resultados até então indicam que não há como passar ileso pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções, há sempre mudança, movimento e processo. Mesmo os sujeitos que não alteram suas referências após ter passado pela relação com o novo objeto precisam movimentar-se para garantir sua permanência. Em alguns casos, o esforço para manter é mais acentuado do que aquele mobilizado para a mudança.

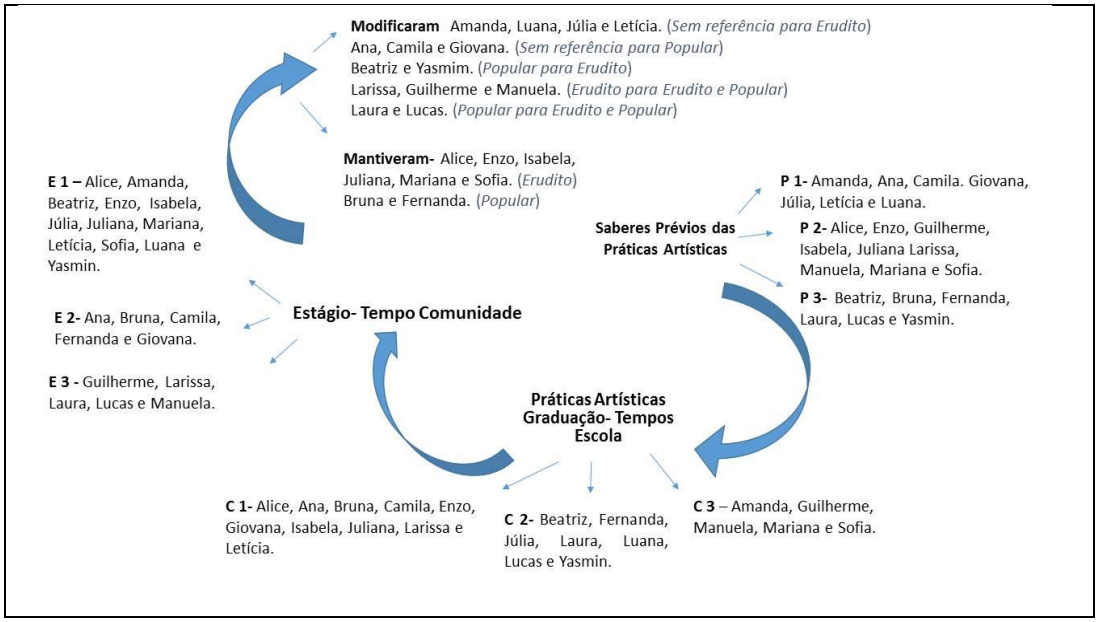
O modelo em espiral vem se constituindo como uma referência visual para a compreensão da movimentação de uma representação social articulando saberes e movimento. No esquema abaixo é possível observar o diagrama em espiral dos estudantes que participaram da pesquisa sobre as representações das práticas artísticas. Observa-se que ao chegarem ao curso os estudantes apresentavam três tipos de representações: uma denominada de P1, em que demonstraram uma compreensão de práticas artísticas referenciada numa perspectiva, na qual a arte não estava presente nas referências dos sujeitos. Outra, denominada grupo P2, que, ao chegaram ao curso, compreendiam a arte em uma perspectiva erudita. E o grupo P3, que anunciou conhecimento e atividades artísticas na perspectiva de valorização da arte popular.

Já no segundo movimento da espiral, foram alocadas três diferentes perspectivas de práticas artísticas na formação. No grupo C1 estão os sujeitos que analisaram a experiência formativa como oportunidade de acesso à arte. O grupo C2 foi composto por sujeitos que atribuem à formação a possibilidade de aprendizagem pedagógica de arte. O grupo C3 ficou composto por sujeitos que vivenciaram a formação como espaço articulador da arte como produção, da reflexão, da fruição e de aprendizagem de técnica.

Por último, o terceiro movimento do espiral possibilitou a percepção do posicionamento dos sujeitos no período de estágio de arte. No E1 foram alocados os sujeitos que, em suas práticas de estágio, priorizaram conteúdos relacionados à prática erudita. O grupo E2 foi composto por sujeitos que, na prática de estágio, operacionalizaram com temas vinculados às práticas populares. No terceiro grupo, E3, foram alocados sujeitos que, em seu estágio, articularam os saberes eruditos e populares relacionados às práticas artísticas.

Percebeu-se que, para os sujeitos, o estágio curricular obrigatório do curso assumiu centralidade, já que este era um momento/espaço formativo visto como fonte de desestabilização dos saberes e práticas dos educandos. Moscovici (1978) denominou esse momento como "pressão sob inferência", isto é, situações em que o sujeito é pressionado a tomar posição, explicitar o que pensa e sente por meio de suas atitudes. A experiência do estágio na vida dos educandos aparece nas entrevistas como uma situação que pressionou os mesmos para que tomassem posições sobre o que, como, onde, quando e para quem ensinariam os conteúdos relacionados às práticas artísticas.

Movimentos de Construção das Representações Sociais das Práticas Artísticas



Fonte: Carvalho, 2015

Mas o modelo em espiral não permite a localização dos aspectos afetivos, isto é, o que se mobiliza em termos emocionais no processo de relação com o novo objeto. Por outro lado, a disposição em cenas, conforme apresentado na pesquisa sobre a leitura, permitiu evidenciar os aspectos afetivos. O que vem levando o grupo a discutir sobre os instrumentos de produção das informações. Na pesquisa da leitura utilizou-se o questionário estruturado e a observação. Na pesquisa sobre práticas artísticas adotou-se o questionário e entrevista narrativa.

O desafio para a continuidade das pesquisas e da comprovação da pertinência ou não das representações sociais em movimento como categoria analítica é articular o uso da entrevista narrativa com a observação.

O GERES também vem se dedicando na reflexão sobre as repercussões desse trabalho no processo de formação e prática docente, visto que consideramos que os conhecimentos produzidos só fazem sentido se contribuírem para a compreensão e/ou intervenção na realidade onde as pessoas concretizam suas existências.

Referências

Antunes-Rocha, M.(2012). *Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Antunes-Rocha, M. I.; Leite, M. A.; Nascimento, A.C. & Amorim-Silva, K.O. (2013). Representações sociais em movimento: desafios para tornar o estranho em familiar. In: *VIII Jornada Internacional e VI Conferência Brasileira sobre representações sociais.* Recife/PE

Aquino, L. V.(2013). *Representações sociais de educandas e educandos do curso de licenciatura em educação do campo sobre a leitura de textos acadêmicos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Bauer, M. &Jovchelovitch, S.(2013). A entrevista narrativa. In: Gaskell, G. &Bauer, M. W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (11ed.). Petrópolis: Vozes.

Cavallo, G. & Roger C.(1998). Introdução. In: Gaskell, G. & Bauer, M. W.&Chartier, R. (Orgs.). *História da Leitura do Mundo Ocidental I*. São Paulo: Ática.

Carvalho, C.A.S. (2015).*Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Diniz-Menezes, L.S. (2013). *Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Goulemot, J. M. (1996). Da leitura como produção de Sentidos. In: Chartier, R.(Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: estação Liberdade.

Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In. Jodelet, D.(Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ.

Kleiman, A. (1997). *Texto &leitor - aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes.

Leite, D.M.(2002).*O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Unesp.

Moscovici, S.(2012).*A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Moscovici, S.(2010).*Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.

Schütze, F. (1977).*Die Technikdesnarrativen interviews in lnteraktionsfeldstudien - dargestelltaneinemProjektzurErforschungvonkommunalenMachtstrukturen*. Unpublishedmanuscript,Universityof Bielefeld, DepartmentofSociology.

Tanzawa, E. C. L. (2009). *Leitura e compreensão de textos acadêmicos: um estudo junto a alunos de dois cursos de graduação*.Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

O DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO PRECONCEITO

Marília Luiza Galante Cavani – PUC-Campinas
Vera Lúcia Trevisan de Souza – PUC-Campinas
Eveline Tonelotto Barbosa Pott – PUC-Campinas
Financiamento: FAPIC/Reitoria

RESUMO
Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, em que investigou-se o papel da imaginação no desenvolvimento de adolescentes que frequentam o 6° ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior do estado de São Paulo. Neste trabalho temos como objetivo discutir o papel da imaginação na superação do preconceito dos sujeitos participantes da pesquisa. A natureza deste estudo é documental, uma vez que as fontes utilizadas para a construção das informações foram os diários de campo pertencentes ao banco de dados do grupo de pesquisa ao qual se vincula o presente estudo, e um livro de histórias produzido por esses alunos. A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente os desenvolvidos por Vigotski, com destaque ao conceito de imaginação. Observou-se que as histórias criadas pelos adolescentes revelam o modo como pensam e vivem o contexto escolar, demonstrando que o medo e a punição ainda são medidas que perpassam as práticas educativas. Não obstante, observamos que nas histórias dos alunos há o predomínio da reprodução dos fatos vividos em detrimento da criação de novas realidades pelo exercício da imaginação, o que caracterizaria o ato criativo, evidenciando certa dificuldade dos jovens em pensar para além de sua realidade. Também por meio das histórias escritas pelos alunos acessamos um pensamento concreto que tem como característica o preconceito, e concluímos que as práticas escolares pouco tem contribuído para a superação desse tipo de pensamento, o que, a nosso ver, poderia favorecer o desenvolvimento da autoria e autonomia dos alunos.
Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Histórico-Cultural; Imaginação; Adolescência; Preconceito.

Fundamentação teórica

O presente estudo deriva de uma pesquisa de iniciação científica, intitulada "Histórias de Adolescentes: um estudo sobre a imaginação no contexto escola" vinculada ao grupo de pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED, do Programa de pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, liderado pela professora Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza. Neste texto apresentamos um recorte da pesquisa, focalizando o papel da imaginação como possibilidade de superação do preconceito de adolescentes da faixa etária de 12-13 anos.

A problemática desta investigação nasce de questionamentos formulados a partir de outras pesquisas realizadas em escolas em que se constatou que, via de regra, a imaginação não é valorizada ou trabalhada com os adolescentes. Na maioria das vezes, a imaginação é representada como atividade que não favorece o aprendizado, assumindo conotação negativa, visto tirar a concentração dos alunos na realização do que é proposto pelos professores (Barbosa, 2012; Montezi e Souza, 2012).

Entretanto, alguns dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo apontam a imaginação como uma das funções mais importantes no desenvolvimento de adolescentes, visto que nesta fase o sujeito vivencia diferentes afetos que podem ser materializados via imaginação ou pelo ato criador (Barbosa, 2012; Montezi e Souza, 2012). Apesar de sua importância, ainda há carência de estudos sobre a imaginação tomando como base a Psicologia Histórico-Cultural e focalizando a adolescência.

Segundo Martins (2011), a imaginação é qualquer processo que se desenvolve por meio de imagens, e assim sendo, consideramos que todos os processos funcionais são, de alguma forma, processos imaginativos. O que a diferencia das demais funções psicológicas é o fato de que "nela, as imagens das experiências prévias se alteram, produzindo outras e novas imagens" (p. 180), ou seja, uma atividade mental que permite modificar conexões estabelecidas previamente entre o objeto real e sua imagem, produzindo algo inteiramente novo.

Como processo individual e específico, a imaginação está intimamente ligada ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e dos sentimentos. Vigotski (1930/2010) aponta a dialética presente na imaginação como função psicológica ao afirmar que ao mesmo tempo em que a imaginação tem como base a experiência do sujeito com a realidade, já que em sua concepção a imaginação é constituída historicamente, ela supera a própria experiência sensorial. Isto ocorre porque o processo criativo desenvolvido pela imaginação não se refere a simples reprodução das experiências, mas à combinação de seus elementos, criando o novo, possibilitando o estabelecimento de novos nexos. Vigotski a entende, portanto, como função psicológica e destaca quatro tipos de relação da imaginação com a realidade.

A primeira toma elementos da realidade para sua elaboração, incorporando a experiência do sujeito. Nesta relação, quanto mais rica a experiência da pessoa, maiores as possibilidades de imaginação. Na segunda há a articulação entre o produto final da

fantasia e um fenômeno complexo da realidade, visto que o sujeito não se limita somente às experiências passadas, mas cria novas combinações. A terceira forma é de caráter emocional: todo sentimento e emoção tende a se entrelaçar com imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento, de modo que a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consoantes a um determinado instante. A quarta, e última forma, tem como essência a construção da fantasia como algo inusitado, sem ter relação com experiências anteriores da pessoa ou algum objeto existente. Mas, ao adquirir concretude material, essa "imaginação cristalizada começa a existir realmente no mundo e influir sobre outras coisas" (Vigotski, 1930/2009, p.28).

No que se refere à função da imaginação, Vigotski (1930/2009) aponta seu importante papel no desenvolvimento humano. A imaginação amplia a experiência do sujeito que, ao ser capaz de imaginar um fenômeno impossível de ser visualizado, vivencia experiências diferentes. Desse modo, essa função psicológica constitui-se como fundamental na educação escolar, visto que a maioria dos conteúdos ensinados é pautada em informações abstratas, não possíveis de serem observadas, que só são aprendidas com a ajuda da imaginação.

Outra função que a imaginação pode assumir é a satisfação das necessidades não possíveis de serem concretizadas. Muitas vezes, o sujeito não tem a possibilidade de realizar seus desejos, e a imaginação é um meio de alcança-los. Ainda, quando as situações objetivas são muito dolorosas, insuportáveis, a imaginação distancia o sujeito da realidade, favorecendo a elaboração das emoções.

Essas acepções, por si só, justificam o investimento na compreensão da imaginação no desenvolvimento de adolescentes, sobretudo aqueles que frequentam a escola. Para tanto, necessário se faz aprofundar a compreensão desta temática pelos teóricos cujos aportes nos guiam no desenvolvimento desta pesquisa.

A adolescência na concepção da psicologia histórico-cultural

A adolescência é um tema que tem despertado o interesse de muitos teóricos e pesquisadores, o que se evidencia pelo grande número de pesquisas desenvolvidas na área da psicologia e da educação (Bock, 2007). Talvez, uma justificativa para isso seja a necessidade de se compreender de modo mais aprofundado como lidar com os conflitos que parecem ser característica fundante dessa fase do desenvolvimento humano.

Para apreendermos a adolescência da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é preciso considerar o lugar de onde se fala e a compreensão que se tem do sujeito. Tendo como base os pressupostos do materialismo histórico dialético, essa teoria entende que o sujeito se desenvolve a partir de suas relações sociais e culturais. Portanto, o homem é um ser histórico, "que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações, imerso nas relações e na cultura das quais retira suas possibilidades de ser" (Bock, 2007, p.67). O mundo psicológico é visto por essa concepção teórica como uma "construção no nível individual [subjetivo] do mundo simbólico que é social" (Bock, 2007, p.67).

Mais do que entender o que é adolescência é necessário saber como ela se constituiu historicamente, uma vez que "responder o que é adolescência implica buscar compreender sua gênese histórica e seu desenvolvimento" (Bock, 2007, p.68).

Segundo Clímaco (1991 citado por Bock, 2007) pode-se dizer que a adolescência, como concebida hoje, surgiu durante a Revolução Industrial (1760-1840), quando começou a ser exigido um prolongamento na formação dos indivíduos, a qual era fornecida nas instituições escolares, devido à sofisticação do trabalho. O desemprego crônico proveniente da estrutura capitalista também estabeleceu o retardamento dos jovens na entrada no mercado de trabalho, exigindo requisitos para esse ingresso. Também nesse período o desenvolvimento da ciência provocou um aumento da longevidade, provocando desafios para a sociedade no que diz respeito ao mercado de trabalho e formas de sobrevivência.

Assim sendo, apesar de possuir condições cognitivas, afetivas e fisiológicas para fazer parte do mundo adulto, o adolescente não tem a qualificação que o mercado de trabalho exige e, portanto, precisa ficar por mais tempo na dependência dos pais a fim de se preparar para a inserção no trabalho. Conforme Clímaco (1991 citado por Bock, 2007), essa contradição vivenciada pelos adolescentes pode ser responsável por uma série de características as quais estão imbricados, características essas que são descritas pela Psicologia como "crises de identidade e busca de si mesmo; tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; atitude rebelde; onipotência e outras" (p.69). Da nossa perspectiva esses aspectos não são naturais, mas constituídos no processo histórico e social.

Vigotski (1931/2006) destaca ainda que o social não influencia somente na mudança de interesses dos adolescentes, mas promove neles um salto qualitativo no desenvolvimento das funções psicológicas, determinando todo o funcionamento futuro do sujeito. Nesta fase, o pensamento evolui e passa gradualmente a ser operado por conceitos e não mais por complexos (característico do pensamento infantil). Porém, para que o pensamento passe a operar por conceitos é necessário que o sujeito tenha condições objetivas para seu desenvolvimento. Para que isso aconteça torna-se necessário um investimento no sujeito e em suas potencialidades, lembrando sempre que ao desenvolvimento de uma função psicológica está atrelada a outras funções que compõem o sistema psicológico; e, ao falarmos nessa evolução, ou revolução, que marca o "surgimento" do pensamento por conceito, conseguimos destacar a importância desempenhada pela imaginação.

A imaginação na adolescência

Iniciamos esse item trazendo a definição contida no Dicionário de Psicologia de Dorin (2014) sobre a imaginação:

> **imaginação.** Do lat. *imaginatio, onis*= processo de sintetizar imagens mentais em novas ideias. "O produto da imaginação é composto de partes percebidas em épocas diferentes e mais tarde evocadas e combinadas como um centauro é composto de homem e cavalo e uma sereia, de mulher e peixe" (Woodworth). Na imaginação existe uma reorganização de experiências passadas que inclui elementos da experiência momentânea. Quando controlada, dá origem ao pensamento criador (p. 336).

Essa definição mais geral na área da Psicologia se aproxima da perspectiva teórica por nós adotada. Para Vigotski (1930/2009; 1931/2006), o ato criador tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que ao torná-lo capaz de conceber fenômenos impossíveis de serem visualizados faz com que ele vivencie experiências distintas, satisfaça necessidades impossíveis (ou difíceis) de serem realizadas, além de propiciar a elaboração de sentimentos e emoções.

Diferentemente do que se pensa comumente, a imaginação da criança é menos rica do que a do adulto, isto porque as experiências dela são mais limitadas, e suas relações com o meio "não possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade" das do adulto (Vigotski, 1930/2010, p.44).

Conforme a criança cresce também se desenvolve sua imaginação e, à medida que se aproxima da adolescência, "a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se" (p.45); os interesses de quando era criança vão dando lugar a novos interesses, e ao atingir o "amadurecimento geral", finalmente sua imaginação toma uma nova forma (Vigotski, 1930/2010).

Assim, a imaginação, ao contrário do que se pensa, não é uma atividade exclusivamente interna, ela está intimamente ligada ao ambiente, como diz Vigotski (1930/2010, p.42): "o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente". Dessa forma, "mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio", considerando-se que suas necessidades existiam antes mesmo dele, e que a criação é um processo de herança histórica, não podendo nada ser criado sem que antes existam condições materiais e psicológicas para tal (p.42).

Montezi e Souza (2013) destacam que a imaginação vem sendo estudada com mais frequência nos últimos anos, principalmente pelas áreas de Educação e Psicologia, fato que pode ser explicado pela importância dada por esses campos a essa função psicológica superior, que é tida como manifestação da subjetividade, condição para a criatividade e assim fundamental para a aprendizagem.

Abordar a temática da imaginação torna-se importante na medida em que auxilia na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, nesse caso, com foco nos adolescentes e nas relações por eles empreendidas na escola, adotando a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, buscando contribuir para o avanço das produções científicas na área.

Metodologia

O contexto da pesquisa

O estudo foi realizado em um município do interior do estado de São Paulo, localizado na região metropolitana de Campinas. A escola situa-se em um bairro considerado de alto padrão na região central do município. Apesar de estar localizada em um bairro de classe média-alta, a grande maioria dos estudantes dessa escola residem em bairros afastados, "caracterizados por condições menos favorecidas e alto índice de violência", e dependem do transporte público gratuito para chegar à escola.

A escola, cenário da pesquisa, é vinculada à rede estadual de ensino público, e atende aos Ensinos Fundamental II, Médio e à EJA (Educação de Jovens e Adultos). Durante o ano letivo de 2011 haviam 802 alunos matriculados na instituição, sendo que 492 frequentavam o Ensino Fundamental e 310 o Ensino Médio. O número total de professores era de 57, e alguns deles ministravam aulas tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Médio.

Caracterização dos sujeitos

Os alunos sujeitos desta pesquisa tinham em média 12 anos de idade. Tais alunos residiam, em sua maioria, nos bairros mais humildes da cidade. Relatos revelaram que grande parte desses alunos morava apenas com a mãe, que muitas vezes trabalhava como faxineira em casas próximas à escola; alguns também moravam com os avós.

Procedimentos

A leitura dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, em especial sobre a adolescência e a imaginação, a partir de diferentes autores, permearam a construção de todo o referencial deste trabalho, assim como das informações analisadas, dando ênfase àqueles que diziam respeito à adolescência e imaginação, dos quais foram elaborados fichamentos.

Foi feita, também, a seleção dos diários de campo (DC) que compõem o banco de dados do grupo de pesquisa, e identificados 20 diários de campo produzidos por Barbosa (2012), em sua dissertação de mestrado. Realizamos, então, uma leitura inicial dos diários buscando identificar aqueles que continham informações que remetessem ao papel da imaginação no desenvolvimento, foco de nosso trabalho. Foram selecionados nove diários de campo que se constituíram como uma das fontes de informação deste estudo. Foram, então, realizadas consecutivas leituras desse material em busca de indicadores da importância da imaginação na adolescência (foco deste estudo).

Ainda durante este período, foi realizada uma visita à escola com o objetivo de conhecer este contexto e a dinâmica de sala de aula das turmas estudas por ela em 2011. Na ocasião, foram feitas observações em sala de aula de alunos do 8° ano do Ensino Fundamental, mesma turma observada por Barbosa no ano de 2011. Para a atividade de

observação foi construído um roteiro a fim de observar e registrar as atividades que indicavam um investimento ou desinvestimento na imaginação e criatividade dos alunos. Também foram realizadas observações em outros espaços da escola, como no refeitório e no pátio. As observações foram registradas em diário de campo, o qual também se constitui fonte de informação desta pesquisa.

Fontes de informação

As fontes de informações utilizadas neste estudo foram os diários de campo produzidos por Barbosa (2012), assim como os construídos pela pesquisadora a partir das observações realizadas na escola. Também foram selecionadas algumas histórias produzidas pelos alunos em 2011.

Análise e discussão dos resultados

Segundo Barbosa (2012), as histórias possuem papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que são capazes de despertar a imaginação e a reflexão de diferentes acontecimentos e situações, o que possibilitaria "ao leitor transitar por diferentes mundos sem sair do lugar" (p.48), além de favorecer o aparecimento de emoções diversas.

Após as leituras, abria-se um espaço para a discussão entre os alunos, que podiam livremente, um de cada vez (o que nem sempre acontecia), dizer o que tal história os fazia pensar. Esses pensamentos, como pudemos observar, estavam intimamente ligados à suas próprias vidas, e demonstravam situações da vida cotidiana.

No primeiro encontro com os alunos foi contada uma história de Monteiro Lobato chamada *O gato vaidoso* que, segundo os próprios alunos, discorria sobre um "gato rico que humilha o gato pobre". Abaixo, vemos algumas falas de alunos ditas durante a discussão e registradas em diário de campo:

- Dona! Minha tia é rica, mas nem olha na minha cara!
- Pesquisadora: e como é isso na escola?
- Aqui tem os pobres da escola pública e os ricos que estudam na escola particular! (risos)
- Pesquisadora: Qual a diferença entre essas duas escolas?
- Lá eles pagam para estudar!
- Aqui a comida é ruim!
- Dona, já encontrei até um bicho na comida!

- O macarrão daqui é duro, parece o prato (risos)!
- Isso é um problema de POLÍTICA!
- Pesquisadora: Como assim? Política?
- Precisa falar com o prefeito para ele dar uma comida melhor e limpar a escola! (DC 1).

No trecho acima conseguimos nos aproximar das situações vividas pelos adolescentes em seu dia-a-dia. São as diferenças sociais que assumem relevo, ultrapassando os limites das cidades e dos bairros, adentrando os muros da escola. Além disso, é possível dizer que os alunos conhecem as diferenças de se estar em uma escola particular e em uma pública. Eles sabem que na escola particular os alunos têm que pagar para ter suas aulas, enquanto eles, que frequentam a escola pública, têm seus estudos financiados pelo governo, ou ao que parece, pelo prefeito, que seria quem eles deveriam contatar para haver melhorias na estrutura escolar. Parece-nos que há a ideia de que o público é gratuito, mas sabemos que não o é, já que o financiamento da educação pública tem sua fonte nos impostos pagos pela própria população.

Esses são elementos presentes no cotidiano dos alunos que constituem a vida de cada um deles. Para Heller (2004), a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem inteiro, na medida em que nela são postos em funcionamento todos os seus sentimentos, capacidades intelectuais, ideias e ideologias. Essa autora afirma que todo homem nasce inserido na vida cotidiana, porém não é possível viver inteiramente nela ou abandoná-la completamente. Portanto, é na vida cotidiana que o sujeito se constitui como indivíduo, sendo este compreendido como aquele que possui certa liberdade em fazer escolhas, que é sujeito de sua história e consciente de suas ações no contexto em que está inserido, recorrendo a habilidades características tanto do humano genérico como de sua particularidade (Heller, 2004).

A particularidade do homem se expressa por suas motivações e interesses, que visa à satisfação de suas próprias necessidades. Em contrapartida, o humano genérico se orienta para o "nós", como um sujeito consciente de suas interferências no contexto social (Heller, 2004). Segundo a autora, na vida cotidiana há um equilíbrio entre o particular e o humano genérico.

Heller (2004) indica a necessidade de uma gama variada de pensamentos e ações para a vida cotidiana, considerando que esta é: heterogênea e hierárquica, em relação a

seu conteúdo e à importância atribuída às suas atividades; espontânea, na medida em que muitas ações são realizadas de forma automática; econômica, levando-se em conta que o pensamento e a ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da vida; repleta de juízos provisórios e ultrageneralizações. Tais necessidades, se absolutamente cristalizadas, ao ponto de impedir que o indivíduo possa se movimentar, levando à alienação e ao preconceito.

A nosso ver, o preconceito evidencia-se no imaginário dos alunos, na medida em que eles atribuem rótulos e caracterizações negativas àqueles que são ricos, construindo juízos provisórios e ultrageneralizações que justificam a conduta dos sujeitos ricos e os protegem de sua condição enquanto sujeitos da diferença social. Com o avanço na discussão com os alunos, estes buscaram justificativas e explicações para as diferenças socioeconômicas que vivem e percebem, conforme se observa nas falas abaixo:

> - Dona, pessoas ricas são metidas, gostam de humilhar os outros, "se acham"!
> - Quanto mais rica a pessoa, mais dinheiro ela quer!
> - Dona, tem um garoto aqui na escola que é rico, mas ele é um mala! E também mariquinha! Só anda com tênis novo!
> - As pessoas pobres são mais unidas, já os ricos não, são chatos.
> - Pesquisadora: Mas todas as pessoas ricas são chatas?
> - Nem todos são assim. Eu conheço pessoas ricas que são legais!
> - Mas a maioria é chata. (DC 1).
> - Dona, rico come caviar, essas coisas! Já pobre come galinha, porco... (risos).
> - Não concordo! Eles comem as mesmas coisas que nós, só que vão ao restaurante!
> - Rico quando come fica "cheio de dedo" (fez gestos delicados com as mãos).
> - Rico compra roupa sempre e usa uma vez só e já joga fora! Já o pobre usa a roupa até ficar velha! Às vezes nem lava! (risos). (DC 1).

Os alunos continuaram a atribuir características negativas ao rico, como "mariquinha", "chato", "arrogante", entre outras denominações que visam ofender ou depreciar. Mesmo após a tentativa de promover uma reflexão mais profunda a partir do questionamento de que "todas as pessoas ricas são chatas" apenas um aluno se manifestou contrário à opinião dos colegas, enquanto os demais mantiveram-se firmes em suas posições. Não encontramos nessa situação nenhum indício da mediação de um conhecimento científico para explicar os motivos que estariam na base destas diferenças socioeconômicas, elas continuaram a justificá-las com base no preconceito.

Podemos considerar, dessa forma, o preconceito como uma categoria do comportamento e do pensamento cotidiano, sendo esse fixado na experiência, no empírico, e nos juízos provisórios, e que tem em sua base a ultrageneralização (Heller, 2004).

Segundo Heller (2004) há sempre um afetivo na base dos preconceitos. Considera-se que existem dois principais afetos que nos ligam a uma opinião, visão ou convicção. São eles a confiança e a fé. A confiança relaciona-se ao indivíduo, e se apoia no saber e no conhecimento. Uma ideia refutada pelo pensamento e pela experiência, ou seja, se um conhecimento científico a desmistifica, a confiança na ideia ou crença acaba por desaparecer. Em contrapartida, a fé, que nasce na particularidade do indivíduo, tende a uma maior resistência.

A fé se faz e é alimentada na necessidade do indivíduo e em suas motivações, e ao servir para cessar essas carências internas sem o auxílio ou a companhia do pensamento e da reflexão, é o que está na base do preconceito. Considera-se que há um par de sentimentos sempre presente na fé. O amor-ódio. O ódio não é dirigido tão somente contra aquilo que não pertence à nossa fé, mas também a quem não compartilhe dos mesmos ideais, sendo que a intolerância emocional é uma consequência da própria fé (Heller, 2004).

Considerando-se que o conhecimento é o que dá ao homem autonomia para fazer escolhas, pode-se entender que o preconceito, na medida em que se contrapõe a esse saber, limita a liberdade do indivíduo (Heller, 2004).

Essas considerações nos permitem dizer que o que está na base das representações dos alunos é a fé que, como dito anteriormente, alimenta as necessidades do indivíduo. Se por um lado parece que ser rico para os alunos é algo negativo, por outro parece que este discurso contra o rico esconde a grande valorização que atribuem aos bens materiais. Os trechos a seguir ilustram essa acepção:

> - Dona, têm muitas meninas que casam com um cara rico só por causa do dinheiro! Tem filhos e depois largam para ficar com a pensão;
> - Pesquisadora: Meninas, o que vocês acham disso?
> - Eu concordo!
> - Pesquisadora: Vocês acham que o importante é o dinheiro do garoto?
> - Sim! (DC 1).
> - Esses dias eu estava no Eldorado e passou um cara com uma BMW e me olhou de cima para baixo e fez joia! (DC 1).

> - Dona, têm mulheres que querem dinheiro só para ficarem mais bonitas. Por exemplo, a Xuxa, aquele olho azul dela e aqueles "peitões" são falsos, ela colocou lentes e silicone para ficar assim;
> - É mesmo, dona. As mulheres querem dinheiro para ficarem mais bonitas!
> - Dona, esse garoto aí (apontando para o menino que estava do meu lado) é rico! Fui a casa dele outro dia e tinha uma televisão tamanho 42!
> - Garoto responde: Não sou rico, sou classe média. (DC 1).

Essas falas revelam que os alunos valorizam o poder econômico, e que, inclusive, demonstram uma representação de que ser rico é ter poder, é ser respeitado e sinônimo de beleza. Neste sentido, parece que os alunos valorizam tanto o poder econômico que ao serem expostos a impossibilidade de tal ascensão tentam compensar atribuindo características negativas àqueles que têm acesso a esses bens (como mariquinha, arrogante, metido, etc) e recorrem a valores morais positivos (como a honestidade e a justiça) para definir as pessoas com nível socioeconômico menos favorecido.

As experiências vividas por esses adolescentes não permitem que haja um avanço no modo como eles concebem a realidade na qual se inserem, as possibilidades de mudanças acabam sendo limitadas, na medida em que essas concepções que perpassam seu imaginário relacionam-se a um pensamento que tem em sua base o preconceito e a fé, característico da vida cotidiana. Não há a mediação do conhecimento para favorecer a ampliação do imaginário destes jovens e, por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento**.** Sendo assim, o que queremos afirmar nesta categoria é que na ausência do conhecimento, o que "nutre" a imaginação é o preconceito.

Esse modo de narrar sua realidade também aparece nas historias escritas pelos alunos:

> Era uma vez um homem chamado Pedro com 35 anos, que morava em uma casa humilde. Era muito honesto com sua família e com as pessoas da rua. Havia também um homem que morava em um apartamento com sua esposa, e gostava de debochar das pessoas que eram pobres. Ele sempre dizia:
> - Ra, ra, ra, esses daí eu nem dou valor porque eles são pobres e não têm educação.
> E sempre o homem humilde estava lá em frente de sua casa e não aguentava mais ser tratado daquele jeito, então resolveu falar com sua esposa.
> - Quero falar com você, amor. Posso?
> - Sim, claro que pode, fala o que é.
> - Eu estava pensando em desafiar aquele homem que passa aqui na frente falando aquelas coisas horríveis pra gente. Será que é uma ótima ideia?

- Desafiar em quê?
- Em um luta de boxe.
- Humm, é uma boa ideia, será que ele aceita?
- Tem que aceitar, porque se ele é homem para falar essas coisas para nós, ele tem que ser homem para lutar boxe.
- É, isso é verdade, ele é muito ignorante com as pessoas humildes. Como você irá falar com ele?
- Na próxima vez que ele passar aqui em frente.
- Então tá.
O homem passou lá depois de dois dias, e o humilde disse a ele:
- Pare aí. Vamos nos desafiar?
- Em quê?
- Uma luta de boxe, e quem perder nunca mais pisa na cidade do outro.
- Então tá, só se for agora.
- Tá, deixe o carro estacionado nesse local bem nessa calçada, e você pode entrar.
Entraram os dois na casa e vestiram as roupas, colocaram as luvas e iam começar em alguns minutos.
- Vamos começar, 1, 2, 3, e já.
A briga começou...
Acabou o 1º tempo.
Começou de novo...
E o homem humilde ganhou e venceu a luta. (O Boxe - Histórias de Adolescentes, Histórias para Adolescentes, p.09).

Observa-se nesta história que o pobre é representado como uma pessoa honesta, trabalhadora e que possui maior força física, enquanto que o rico é representado como desrespeitoso, que não sabe dar valor às coisas que possuí. Nota-se o processo de ultrageneralização no imaginário dos alunos em relação as pessoas ricas, não havendo nenhum movimento crítico e reflexivo para explicar as diferenças que vivem com base no conhecimento.

O que parece estar predominando no pensamento dos alunos é a particularidade, e não o humano genérico, uma vez que o que se sobressai nessas situações não é o pensamento e a reflexão, aspectos do âmbito do humano genérico, mas sim os interesses pessoais de tentar compensar as diferenças que vivem na realidade. A função criadora da imaginação não se expressa, impedindo que novas formas de vivenciar essa realidade sejam construídas; os significados e sentidos não são reconfigurados, e as concepções continuam cristalizadas.

Nota-se também que pela via das histórias os alunos expressam suas concepções sobre o que é certo, errado, honesto, desonesto, questões estas que nos remetem ao modo como são apropriados os valores.

Segundo Souza (2005), a princípio a moral é externa ao indivíduo, que com a mediação da cultura e do social, ou seja, nas e pelas interações estabelecidas com o outro, torna-a, assim, interna, privada, e, dessa forma, constituinte do seu ser no processo de autorregulação da conduta. Do mesmo modo os valores vão sendo configurados (ou reconfigurados) pelos sujeitos, pois ao se relacionar com os outros entra em contato com aquilo que é falado dele e para ele, atribuindo valor a si e ao outro, constituindo sua identidade de uma pessoa "boa ou má", "bonita ou feia", "digna ou indigna", e edificando seu imaginário sobre os outros de suas relações.

Nas palavras da autora:

> Se ser é "ser valor" e se o ser é constituído e constituinte do social, logo, é no processo de interação, por meio da intersubjetividade, que os valores se constroem. Então, quando pais e professores queixam-se dos valores presentes nos filhos/alunos, deveriam voltar-se para si e perguntar sobre os próprios valores, sobretudo aqueles que deveriam regular suas condutas de educadores na relação com os educando (Souza, 2005, p.63).

Além da expressão de valores e da superioridade demonstrada para demarcar as diferenças socioeconômicas, observamos esses mesmos aspectos para caracterizar a utilização da força física, como aparecem nas falas dos adolescentes a seguir:

> - É verdade! Esses dias fui à minha outra cidade no Paraná e um cara veio me roubar. Eu estava com uma arma de pressão e dei dois tiros nele, mas ele levantou a mão para mim e aí eu falei: Eu sou criança se você quiser brigar chamo meu pai! (Diário de Campo 1).
> - Pai pode bater no filho, mas filho não pode bater no pai!
> - Pesquisadora: Como assim?
> - O pai bate no filho porque está ensinando moral!
> - Pesquisadora: O que é moral?
> - Não sei!
> - Eu sei! É como devemos nos comportar!
> - O pai é quem tem que ensinar como devemos nos comportar!
> - Esses dias eu não queria ir ao catecismo, então meu pai me deu uma surra! Aí eu fui ao catecismo com o olho roxo (risos).
> - Mas não somos só nós que aprontamos, às vezes os pais também aprontam, fazem coisas erradas. A diferença é que nós não podemos bater (risos).
> - Pesquisadora: O que vocês fazem quando o pai apronta?
> - Aí eles mesmos (os pais) sabem que fizeram coisas erradas, eles têm consciência. (DC 2).

- Ele não deu o soco porque era Mariquinha!
- Pesquisadora: O que é ser Mariquinha?
- É quando não bate, fica com frescura! (DC 3).

Os trechos acima nos colocam frente a uma contradição: como os valores morais podem ser colocados como forma de justificar o uso da força física? Parece que para esses alunos a força física é uma forma de impor respeito, de ser valorizado, de não ser "mariquinha". Eles também expressaram a concepção de que a força física é uma forma de ensinar os valores morais, conforme se observa na seguinte frase "*O pai bate no filho porque está ensinando moral!"*. Novamente nota-se como as experiências e os valores sociais vão construindo o imaginário desses jovens.

Esta análise nos permite constatar que o que está nutrindo o imaginário desses alunos não são experiências voltadas ao conhecimento, à reflexão, ao abstrato; mas sim o cotidiano, em que o preconceito prevalece. Esta constatação nos preocupa, nos leva a questionar o aluno formado hoje na escola pública, que muitas vezes aparece identificado, sobretudo nas avaliações oficiais como incapaz de questionar, duvidar, e pôr em xeque os valores da sociedade contemporânea.

Considerações finais

A imaginação possui um papel fundamental na constituição do sujeito e no processo de ensino-aprendizagem, visto que por meio dela torna-se possível ao sujeito visualizar conteúdos impossíveis de serem materializados, como por exemplo, os conteúdos abstratos que compõe o currículo escolar. Também, é com o subsídio da imaginação que o pensamento abstrato se desenvolve, permitindo ao sujeito pensar para além de sua realidade concreta, possibilitando a reflexão sobre diversas questões que tem como central o preconceito.

Nas histórias escritas pelos alunos observamos que os conteúdos se relacionam com suas vivências cotidianas. Constatamos em nossa análise que a escola não vem oferecendo um repertório de experiências que promovam o enriquecimento e desenvolvimento da imaginação.

Durante os momentos de reflexão a partir das histórias contadas por Barbosa (2012), os alunos demonstraram um modo de pensar muito preso a realidade, sendo que o conhecimento científico não foi utilizado em nenhum momento para explicar a

realidade que vivem. Em nossa concepção tal constatação é que sustenta o pensamento dos alunos pautado no preconceito. Constatamos que quando o sujeito não possui uma experiência rica e ampliada principalmente pelo conhecimento, o que "nutre" a imaginação desses adolescentes é o preconceito.

O principal tema abordado pelos alunos nas discussões realizadas foi a diferença socioeconômica, sendo que para explicar a diferença que vivem e percebem, recorrem a representações baseadas no preconceito. Não houve nenhum movimento de reflexão acerca de como nossa sociedade se constitui, sobretudo no nosso país em que a desigualdade social é dominante. Assim sendo, consideramos que a escola não favorece o avanço deste modo de pensar, na medida em que não oferece a mediação do conhecimento, o que alija os alunos de pensar para além da realidade concreta, de desenvolver uma consciência mais ampliada. Neste sentido, a psicologia pode contribuir com a criação de espaços em que fala e escuta sejam desenvolvidas, possibilitando a reflexão sobre diversas questões que perpassam a vida desses jovens.

Referências

Barbosa, E. T. (2012). Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Campinas.

Bock, A. M. B. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, ABRAPEE, v.2, n.1, p. 63-76.

Dorin, L. (2014). *Dicionário de Psicologia*. (1ª.ed.). Curitiba, PR: Editora Juruá.

Heller, A.. (2004). *O cotidiano e a história*. (7ªed.). São Paulo, SP: Editora Paz e Terra Filosofia.

Martins, L. M. (2011). O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docência, Universidade Estadual Paulista, Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Bauru.

Montezi, A. V.; Souza, V. L. T. (2013). Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.17, n.1, p.77-85, jan/jun.

Souza, V. L. T. (2005). *Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. (1ªedição). São Paulo, SP: Editora Loyola.

Vigotski, L. V. (2009). *La imaginación y el arte em la infância* (9° ed). Madrid: EdicionesAkal. (original publicado em 1930).

Vigotski, L. S. (2010). *Imaginação e criação na infância*. (1ªedição). São Paulo, SP: Editora Ática. (original publicado em 1930).

Vygotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV- Psicología Infantil* (2° ed.). Madrid: Achado Libros. (Original publicado em 1931).

ENSINO DE ARTES: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO COMO FUNDAMENTO PARA PESQUISA SOBRE SENTIDO PESSOAL E ARTES

Mateus Thaler Beck - UNESP-BAURU
Flávia da Silva Ferreira Asbahr - UNESP-BAURU
Financiamento PROEX-UNESP

Introdução

Este trabalho compõe a pesquisa intitulada "Arte na escola: análise do sentido pessoal atribuído pelos estudantes à atividade artística", cujos objetivos são: investigar como ocorre o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo de estudantes do ensino básico público, especificamente na disciplina educação artística; examinar o papel da educação artística no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Esta pesquisa está em andamento e foi organizada, inicialmente, em torno de três etapas: a primeira consiste na realização de um levantamento bibliográfico sobre a realidade da educação artística na atualidade, a segunda consiste na realização de um levantamento de investigações sobre assuntos articulados ao tema da pesquisa e a terceira consiste na realização de uma pesquisa de campo em uma escola de ensino básico público do município de Bauru.

Este texto versará sobre o primeiro levantamento bibliográfico feito para esta pesquisa, correspondente a uma parcela da primeira etapa do estudo a ser realizado. Verifica-se na realidade escolar um ensino artístico pouco valorizado, pautado muitas das vezes no desenvolvimento da coordenação motora e/ou no espontaneísmo infantil. Sabendo-se disso, visamos realizar um levantamento para investigar o que a literatura nos diz sobre essa temática, ou seja, entender o que a literatura da área nos diz sobre a situação do ensino de artes na atualidade.

Metodologia de trabalho

A base de dados utilizada para o levantamento foi o banco de artigos científicos SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), utilizando as palavras-chave "Arte-Educação", "Arte" *and* "Educação" *and* "Escola" e "Educação Artística". Na primeira pesquisa – em que foi utilizado as palavras-chave "Arte" *and* "Educação" *and* "Escola" – foram encontrados 65 artigos em que, verificando o título, foram escolhidos 18 para a

realização de leitura e análise de resumo. Na segunda pesquisa – em que foi utilizado a palavra-chave "Arte-Educação" – foram encontrados seis artigos em que, verificando o título, foi escolhido um artigo para leitura e análise de resumo. Na terceira pesquisa, utilizando como base a palavra-chave "Educação Artística", foram encontrados quatro artigos em que os que estavam congruentes com o levantamento bibliográfico já haviam sido contemplados nas outras pesquisas. Os artigos que não foram escolhidos tratavam, de uma maneira geral, sobre assuntos de saúde, diferentes maneiras de dar aula, arte em geral – fora do contexto escolar –, estado da arte, assistência social, entre outros diversos temas que não se encaixavam com a temática do estudo. Os artigos que foram escolhidos tratam de forma mais específica sobre a relação entre arte e educação escolar, em diferentes perspectivas, como veremos adiante. No quadro abaixo está ilustrado a quantidade de artigos encontrados em cada palavra-chave.

Palavras-chave	**Artigos encontrados**	**Artigos selecionados**
Arte, Educação, Escola	65	18
Arte-Educação	6	1
Educação Artística	4	0

Quadro 1 – Total de artigos encontrados e selecionados

Analisando os resumos dos 19 artigos escolhidos, verificou-se que nove deles poderiam ter informações que correspondem ao objetivo do levantamento bibliográfico e, portanto, estes artigos foram lidos e analisados. Para direcionar a leitura desses artigos, focou-se na compreensão sobre o panorama da situação do ensino de artes no Brasil atualmente. Para tanto, utilizou-se uma ficha analítica com base no modelo metodológico de Ozella (1998), em que tais fichas identificam os seguintes aspectos: nome do artigo, ano de publicação, autor, filiação institucional, programa de pós-graduação, estado, referência do artigo, a palavra-chave utilizada e dados gerais sobre o artigo que compreendem as informações: área de atuação, temática, filiação teórica, objetivos, problemas de pesquisa, procedimentos teórico-metodológicos e conclusões. O modelo pode ser observado no quadro a seguir.

FICHA ANALÍTICA	
Título:	
Ano:	
Autor(es):	
Filiação Institucional:	
Programa de pósgraduação / instituição:	
Estado:	
Onde o artigo foi publicado / referênci	
Palavra-chave utilizada na busca:	
Dados sobre o artigo:	
1. Área	5. Problemas de pesquisa
2. Temática	6. Procedimentos teórico-metodológicos
3. Filiação teórica	7. Principais resultados / conclusões
4. Objetivos	8. Comentários e observações

Quadro 2 – Modelo de ficha analítica utilizado na leitura dos artigos

Com esse modelo em mãos, foi efetuada a leitura dos artigos e preenchimento de tais fichas para cada texto, visando centralizar as informações importantes para o levantamento realizado.

Análise dos artigos

A maioria dos artigos foi escrito por acadêmicos da área de Educação ou da Pedagogia, excetuando um que foi escrito por uma doutora em psicologia escolar. A temática e os autores de cada texto podem ser conferidos na tabela a seguir.

Autor	**Ano**	**Área**	**Temática**	**Local de publicação**
AMARAL, M. do	2011	Psicologia Escolar	Mostrar como o rap, hip-hop e o funk inserem-se no espaço escolar e a sua importância para a constituição da subjetividade.	Psicologia USP (vol. 22 n. 3)
ANDRÉ, C. M.	2008	Pedagogia	Críticas a maneira como a arte é inserida nas escolas, defendendo a inserção do teatro pós-dramático nas escolas.	Educação em Revista (n. 48)
BRASILEIRO, L. T.	2010	Pedagogia	Reflexão sobre as origens da educação física e artística nas escolas.	Motriz: Revista de Educação Física (vol. 16 n.3)

FASANELLO, M. T.; PORTO, M. F. S.	2012	Pedagogia	Aliar a arte de contar histórias com as demais matérias para fazer com que os alunos tenham mais interesse em conhecer o mundo.	Pro-Posições (vol. 23 n.3)
PARO, V. H.	2011	Pedagogia	Questionamento epistemológico da atual configuração curricular do ensino fundamental, subsidiando a elaboração de políticas públicas.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (vol. 19 n.72)
PERIC, T.	2013	Pedagogia / Música	Mostrar a importância da valorização e do incentivo da criação nas crianças visando uma formação musical e estética.	Pro-Posições (vol. 24 n. 2)
SARDELICH, M. E.	2001	Pedagogia	Levantamento de dados relativos a formação de professores de arte (inicial e permanente), suas condições e concepções de trabalho.	Cadernos de Pesquisa (n. 114)
SOUZA JR. M.; SANTIAGO, E.; TAVARES, M.	2011	Pedagogia	Discussão sobre os problemas na constituição geral dos saberes escolares.	Pro-Posições (vol. 22 n.1)
STRAZZACAPPA, M.	2001	Pedagogia / Estética	Importância da inserção da dança nas escolas	Cadernos CEDES (vol. 21 n.53)

Quadro 3 – Informações básicas sobre os artigos selecionados

Com relação aos conteúdos específicos de cada artigo, faremos uma análise por blocos temáticos, discorrendo sobre o que os artigos nos informam sobre o assunto do bloco em questão e verificando a que conclusões é possível chegar com tais dados. Os blocos temáticos a serem discutidos em seguida são: formação de professores e as suas concepções de trabalho, a prática dos professores de educação artística e as suas condições de trabalho. Tais blocos foram formados a partir da leitura das fichas analíticas citadas previamente, em que essas temáticas foram evidenciadas em mais de um dos artigos selecionados, havendo a necessidade de produzir categorizações para expor os temas tratados em cada texto, facilitando a construção das conclusões gerais que podem ser extraídas nas leituras desses artigos.

A formação de professores de arte e as suas concepções de trabalho

Nesse conjunto temático, estão inseridos os trabalhos de Sardelich, sob a nomenclatura "Formação inicial e permanente do professor de arte na Educação básica"; Tenorio Brasileiro, sob o nome "Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola"; Tarnowski Fasanello e Firpo de Souza Porto, chamado "A arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte - uma prática pedagógica na educação básica"; Souza Júnior, Eliete Santiago e Soares Tavares de Melo, com o artigo "Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos"; Paro, sob a alcunha "O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central" e Strazzacappa Hernandez, intitulado "A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola".

A respeito da formação dos profissionais para lecionar a disciplina de educação artística no ensino básico, Sardelich (2001) fez um levantamento de dados, utilizando formulários com itens abertos e fechados, com 53 professoras de arte – 96% da amostra era composta por mulheres – que atuavam em 24 escolas estaduais do município de Feira de Santana (correspondendo a um total de 25% do total de unidades de educação básica do município). Tal artigo expõe os dados da coleta de forma descritiva, para facilitar a visualização dos mesmos, dispomos alguns desses dados a respeito da formação profissional no quadro a seguir.

Formação profissional	**Respostas**						
Nível de formação	55% Ensino Superior	45% Ensino Médio					
Curso Superior	45% Letras	15% Estudos Sociais	10% Licenciatura Ed. Artística	7% Pedagogia	7% Ciências Contábeis	7% Ciências	9% Outros
Como chegaram nessa área	55% completar carga horária	17% por curso de adicionais	15% *por acaso*	8% por dom	5% escolha profissional		

Quadro 4 – Dados a respeito da formação profissional sobre os professores de arte de Feira de Santana coletados por Sardelich (2001)

Entre uma série de dados que essa autora levantou, 55% das professoras da amostra tinham ensino superior, sendo que 5% da amostra havia cursado Licenciatura em Educação Artística (por volta de 3 professoras das 53 entrevistadas), mostrando que,

ao menos no município de Feira de Santana no ano de 2001, apenas uma parcela muito pequena dos profissionais que atuam na área tem a formação acadêmica para tal. Uma grande parcela desses professores nem havia cursado um curso superior e, dentre os que haviam, predominavam a formação em cursos de Letras (45%) e Estudos Sociais (15%).

Outro dado alarmante é que a maioria desses profissionais chegou ao ensino de artes devido a necessidade de completar a carga horária, sendo que apenas uma pequena parte da amostra exercia a profissão porque *queria* de fato.

A respeito da concepção de trabalho de arte nessas escolas, Sardelich (2001) relata a prevalência de uma visão de arte como expressão pessoal dos sentimentos e de uma criação artística como produto do afeto e da emoção. Nas palavras da autora, tais professoras afirmam:

> ser a função da Arte na escola passar qualquer conteúdo escolar, comemorar, preparar as festas, desenvolver a capacidade motora, melhorar a disciplina e a atenção. Enfaticamente, referem-se à Arte como um dom que se desenvolve naturalmente, uma coisa que já nasce com o menino. (p. 150, grifos da autora).

Embora não seja um dado direto, Brasileiro (2010) traz uma discussão histórica da inserção da arte nas escolas, defendendo que o atual modelo de educação apoia-se numa visão liberal e positivista, desconsiderando aspectos culturais regionais, implementando o desenho geométrico, que visava um aperfeiçoamento técnico para o trabalho industrial no futuro. Esse dado reflete diretamente na formação dos professores que são instruídos – quando o são – para manterem essa estrutura de atividade. Não pode se perder de vista que desde a criação da Academia Imperial de Belas Artes, cita a autora, "*A compreensão que se instala sobre arte no Brasil então é de 'uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura'*" (Barbosa citada por Brasileiro, 1978, grifos nosso), visão esta que ainda hoje se mostra bastante hegemônica ao que se refere ao ensino de artes no ensino básico, conforme pode ser visto na concepção de ensino de arte das professoras da amostra pesquisada por Sardelich em Feira de Santana.

Fasanello & Porto (2012), sobre essa temática, após descreverem uma prática que eles denominam como "a arte de contar histórias" na Oficina Escola de Arte Granada, relatam a dificuldade dos professores na incorporação das experiências dos alunos, nas palavras dos autores:

> Um aspecto interessante a apontar, e que precisaria ser mais bem aprofundado em estudos posteriores, é a observação das dificuldades reveladas pelos professores de

> maior formação acadêmica que participaram do projeto Comunidade na Escola. Muitos mostraram dificuldades para investir em novos processos educativos que incorporassem as experiências e as vivências dos próprios alunos em seus contextos cotidianos. (p. 130, grifos nosso)

Souza Jr., Santiago e Tavares (2011) fazem uma análise da constituição do currículo e dos saberes escolares. Para tanto, realizam entrevistas com dois professores de Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Educação Física da Rede Municipal de ensino de Recife, justificando a escolha dessas matérias do seguinte modo:

> Língua Portuguesa e Matemática, por serem tradicionalmente reconhecidas como disciplinas de maior prestígio e importância no currículo. Arte e Educação Física, contrariamente, por serem consideradas como secundárias, de menor relevância. (p. 185, grifo nosso);
> convencional e vulgarmente, na Língua Portuguesa e na Matemática, o ler, o escrever e o contar configuraram- se como o essencial na cultura escolar, sendo compreendidos, inclusive, como os conteúdos do domínio intelectual. Por outro lado, na Educação Física e na Arte, há certo menosprezo pelos seus conteúdos de ensino, inclusive por trabalharem, em alguns momentos, com os elementos do domínio corporal. (p. 186, grifo nosso).

Ao longo deste artigo, Souza Jr. et al. (2011) trazem dados bastante interessantes sobre a prática docente em sala de aula. Tal tema será tratado com maior especificidade mais adiante.

Ainda dentro dessa temática dos fundamentos que embasam o currículo escolar, Paro (2011) enriquece a discussão afirmando que o currículo em si mostra de maneira muito enfática como a escola tradicional privilegia a mera transmissão de conhecimentos e informações, resultando que, dessa forma, alguns conteúdos imprescindíveis para a formação humana – conteúdos esses que deveriam ser dados em aulas de arte ou educação física, tais como dança, música e artes plásticas, por exemplo – acabam sendo deixados em segundo plano. De acordo com o autor, essas temáticas deveriam ser colocadas em mesmo nível de importância de outras disciplinas, de forma que todo o currículo deveria ser repensado na forma de transmissão dos saberes das culturas humanas. Numa citação do próprio autor, ele afirma:

> As questões relacionadas com a ética, a política, a arte, o cuidado pessoal, o uso do corpo e tantos outros temas relacionados ao viver bem das pessoas e grupos não podem constituir apenas "temas transversais" a compor versões escritas de currículos, mas transformar-se em temas centrais na prática diária das escolas (PARO, 2007, p. 113-114). (Paro citado por Paro, 2007, p. 487, grifo do autor)

Strazzacappa (2001) faz uma análise interessante sobre a influência que a dimensão científica – hegemônica nas escolas – tem sobre a maneira como os conteúdos de artes são aplicados. A autora, utilizando-se de uma citação de Bruni (1998), afirma que a arte é tratada de forma totalmente lúdica, como algo que não detém seriedade na sua execução, enquanto os conteúdos científicos são tratados com a completa ausência desse aspecto lúdico, demostrando que esses dois aspectos – o aspecto lúdico extremamente acentuado na arte e o aspecto totalmente sério dos conteúdos científicos – são problemáticos para o aprendizado.

> virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora. Sua crítica não se fixa apenas na questão da ausência do lúdico nas disciplinas científicas da escola, mas também na ausência de seriedade nas disciplinas artísticas, comportamento que tende a acentuar a visão de que o ensino de arte é supérfluo. (Bruni citado por Strazzacappa, 1998, p. 70, grifo nosso

Problemáticas acerca da formação de professores e suas concepções de trabalho
1) Há professores não tem formação em Licenciatura em Educação Artística
2) Há professores que atuam na área apenas para complementar carga horária
3) Muitos profissionais acreditam que a arte é um dom que se desenvolve naturalmente
4) A educação artística costuma ter como objetivo:
• Um aperfeiçoamento técnico para o trabalho industrial (desenho técnico) e/ou
• Ser uma distração para os alunos, possuindo um caráter lúdico
5) Professores têm dificuldades em fazer atividades que incorporem as experiências dos alunos
6) A arte é tratada como secundária, em detrimento de temas tidos como centrais na escola

Quadro 5 – Constatações sobre a formação de professores de educação artística e as suas concepções do trabalho de arte

Essa autora reitera, portanto, a condição acessória que a educação artística tem nas escolas atualmente, em que é tratada como detentora de um caráter eminentemente lúdico, não sendo uma matéria que deva ser levada "a sério", tais como as matérias tidas como regulares (língua portuguesa, matemática, ciências, entre outras).Considerando as discussões trazidas por esses autores, verifica-se que a formação dos professores de arte – quando há formação – e, consequentemente, as suas concepções de trabalho com a

arte nas escolas apresentam problemáticas sérias que estão ilustradas e resumidas no quadro a seguir.

A prática dos professores de educação artística

Na composição dessa categorização temática, utilizou-se os trabalhos de Marcia Strazzacappa Hernandez, sob a alcunha "A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola"; Sardelich, intitulado "Formação inicial e permanente do professor de arte na Educação básica"; Mendes André, sob o nome "Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola"; Tarnowski Fasanello e Firpo de Souza Porto, sob a nomenclatura "A arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte - uma prática pedagógica na educação básica"; Peric de Freitas, chamado "No exercício da arte: o professor criador. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica" e Guimarães Teixeira do Amaral, denominado "O rap, o hip-hop e o funk: a "eróptica" da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras".

Tratando mais especificamente sobre uma análise da dança no espaço escolar, Strazzacappa (2001) traz uma discussão sobre a questão do movimento na escola, defendendo que as crianças tidas como comportadas são justamente aquelas que pouco se moviam e que o movimento corporal funciona como uma moeda de troca. O fato interessante é que essa ideia se estende a maioria das atividades escolares – exceto a Educação Física, na maioria dos casos –, inclusive para a educação artística, em que são priorizadas trabalhos com artes plásticas e, portanto, atividades em que o aluno fica sentado realizando uma atividade, impossibilitando uma maior mobilidade das crianças.

> Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor. (p. 71)

A autora pontua o despreparo do professor para este tipo de atividade, como já citado em outros trabalhos, ressaltando, mais ainda, que o professor que exerce a profissão de educador artístico não tem uma formação adequada – aliás, não raro, como pontuado anteriormente por Sardelich (2001), não são formados na área de Licenciatura em Educação Artística. Dessa maneira, o profissional deixa em segundo plano essas atividades, priorizando o que estaria mais próximo das aulas expositivas regulares das

demais matérias, de forma que o teatro e a música mal acabam sendo abordados pelo professor. Em relação a esta temática, Amaral (2011) complementa:

> Nossas pesquisas em algumas escolas públicas de São Paulo têm demonstrado a importância da escuta e de um olhar atento à diversidade étnica e cultural dos alunos, que deve ser contemplada por todo e qualquer projeto de renovação do ensino público deste país. A apreensão da dimensão histórico-cultural das culturas juvenis de protesto destas populações, cujas formas de expressão estéticas apresentam forte ressonância da diáspora afro-americana e afro-indígena-brasileira – uma dimensão pouco explorada pelos estudiosos das culturas juvenis, porém incansavelmente lembrada pelos rappers – do movimento hip-hop e do funk – e evidenciada pelas produções poético-musicais dos alunos – ..., ou seja, ...culturas que têm sido, senão negadas, negligenciadas pela cultura escolar. (p. 594)

Além das escolas comumente ignorarem as práticas relacionadas com música e teatro que são previstas na LDB 9394/96, há um total negligência das expressões estéticas manifestadas pelos alunos, criando uma ruptura e um distanciamento com a cultura popular na maior parte dos casos.

André (2008) pontua, em concordância com Oiticica (1981), que o objetivo da arte não é criar algo, mas sim mudar o valor do que já está dado, das "coisas", nas palavras do autor, o que acarretaria em um estranhamento do mundo, pontuado pelo autor como algo essencial. Relativo à prática do professor, o autor expõe que a arte na escola na atualidade serve, prioritariamente, a instrumentalizar a fixação do conteúdo de outras matérias e a realização de espetáculos em datas comemorativas, afirmando, inclusive, que a necessidade de tal função decorativa da arte mostra, consequentemente, a ausência da mesma na escola.

Problematiza o modo como a arte é dada e sugere, embasada nos preceitos de Foucault, o uso do teatro pós-dramático como uma prática nas aulas de arte. Nas palavras do autor:

> é possível detectar, em suas formas, procedimentos que levam o público a estranhar os discursos e os modos como a mídia conduz o indivíduo a comportar-se como massa.... Essa participação – potencial ou real – oferece ao público uma experiência de sujeito ao atribuir-lhe responsabilidade sobre o acontecimento artístico. Em vez de estar apenas representada na cena, ela é presencial.... A participação não é um entretenimento, mas uma proposta de atitude, um comportamento político. (p. 133)

No entanto, tal autor não explicita como seriam abordados outros conteúdos (música, artes plásticas, etc), focando apenas nessa dimensão do teatro pós-dramático

como forma emancipação. Também não se preocupou em discutir essa forma de prática docente com outras que partem de diferentes pressupostos teóricos.

Fasanello & Porto (2012) defendem que seja realizado no ensino infantil e fundamental uma educação por meio da arte, que promoveria uma educação dos sentidos, utilizando o que denominam de "arte de contar histórias", definida da seguinte forma:

> Para a arte-educadora Nicia Grillo (1996), que vem desenvolvendo a proposta pedagógica "aprendendo com histórias", um objetivo central do uso dos contos enquanto prática pedagógica é desenvolver o potencial dos alunos e dos professores, fornecendo recursos que estimulem o valor da metáfora e desenvolvam sua capacidade de aprendizado e comunicação. (p. 126, grifos nosso)

Os autores não dizem em termos concretos como isso poderia ser executado nas escolas, limitando-se a discorrer brevemente sobre a experiência em Nova Friburgo, sem discutir com outras propostas, além de, tal como André (2008), não especificar como todos os âmbitos da arte (música, artes plásticas, dança, etc) são inseridos nessa proposta.

Por fim, Peric (2013) faz um relato de suas experiências práticas ao longo dos anos como professora em uma escola de iniciação artística em São Paulo. O relato é bem detalhado, mas não são apresentados os referenciais teóricos que subsidiem a estruturação da mesma, mostrando como seria a ação de um professor criador. Nas palavras da autora:

> O professor criador é aquele que conseguiu preservar internamente seu espaço de criação, que se alimenta dele, que não o limita, mas corre atrás de novas possibilidades. Só é possível ensinar o que se vive. Arte não é teoria, é experiência. Por mais que a informação teórica deva fazer parte de suas investigações e reflexões, somente a vivência do processo criativo poderá insuflar também o processo de criação em seus alunos. O ensino da Arte deve ser ministrado por quem a pratica, quem de fato poderá revitalizar o processo educacional da Arte. (p. 219, grifos nosso)

Nesse trecho vemos que a própria autora, em sua conclusão do texto, define que a arte não é uma teoria, mas sim experiência. Embora reconheça a importância teórica, justifica a ausência de conceituação no seu texto partindo do pressuposto que quem pratica é que conhece de fato o que é arte.

Considerando os elementos expostos por esses autores, pode-se ver que a prática do ensino de arte também apresenta algumas problemáticas, assim como a formação e as concepções de arte dos professores. Sintetizamos-as no quadro a seguir.

Problemáticas acerca das práticas do professor de arte
1) São priorizadas atividades em que os alunos ficam sentados, em detrimento de outras que incentivem o movimento
2) A cultura popular é negligenciada, na maior parte dos casos, pela escola, criando uma ruptura desta com as manifestações estéticas dos alunos.
3) Autores sugerem práticas que valorizem a arte, mas não mostram uma teoria que as embasem
3.1) Não é explicitado como estão articuladas nessas práticas as várias dimensões artísticas
4) Autores não mostram uma relação prática da arte com as demais disciplinas

Quadro 6 – Constatações sobre a prática de professores de educação artística

As condições de trabalho na educação artística

Na exposição das condições concretas de aula e da escola e as maneiras como os professores de arte lidam com o espaço fornecido, serão utilizados os trabalhos de Sardelich, sob o nome "Formação inicial e permanente do professor de arte na Educação básica"; Paro, com o trabalho "O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central"; Mendes André, sob a alcunha "Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola" e Souza Júnior, Eliete Santiago e Soares Tavares de Melo, com o artigo "Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos".

Em sua pesquisa com os professores de arte de Feira de Santana, um dos temas abordados por Sardelich (2001) foi a questão das condições de trabalho do professor de educação artística. Alguns desses dados podem ser conferidos na tabela a seguir.

Condições de trabalho	Outros trabalhos	Gosto da profissão	Motivo por não gostar	Aspecto menos gratificante	Dificuldades encontradas	Atividades que gostariam de fazer
Respostas	25% exercem	55% gostam	75% salário indigno	45% salário	30% falta de material didático	23% feira de cultura e arte
	75% não exercem	45% não gostam	25% desvalorização profissional	19% desinteresse dos alunos	26% espaço impróprio	21% sala ambiente
				15% espaço físico inadequado	12% excesso de alunos na sala	7% cantinho da leitura
				13% excesso de alunos na sala	11% falta de interesse do aluno	7% desenvolveriam projetos comunitários
				8% descaso com a disciplina	7% falta de formação adequada	6% organizariam palestras
					6% dificuldade no acesso à arte	16% outros
					4% situação financeira do aluno	11% não responderam
					4% desvalorização da disciplina	9% não fariam nada

Quadro 7 – Dados a respeito das condições de trabalho dos professores de arte de Feira de Santana coletados por Sardelich (2001)

Dentre as professoras entrevistadas, 25% realizam algum outro trabalho além do magistério, atuando em um regime de 20 horas semanais, enquanto, das outras 75%, 70% trabalham em regime de 40 horas semanais e 5% em regime de 60 horas, o que daria, nesse último caso, 12 horas por dia útil. Além disso, quase metade da amostra não gosta de exercer a profissão[75], utilizando como argumento o baixo salário e a desvalorização da profissão. Quando indagadas sobre o aspecto mais insatisfatório da profissão, 45% da amostra total levantou novamente a questão do baixo salário, evidenciando a precarização dessa forma de ensino. Dentre as professoras que gostam da profissão, o maior motivador delas é o amor pela profissão e o prazer em ajudar o aluno.

[75] Nesse quesito, Sardelich (2001) não especifica se esses professores não gostavam de exercer especificamente a profissão de educador artístico ou se não gostavam do magistério de um modo geral.

Investigando as dificuldades na execução de sua profissão, Sardelich (2001) constatou que predominavam queixas a respeito da falta de material didático e da ausência de espaços apropriados para a realização das atividades. Além disso, uma parcela da amostra evidenciou a questão da grande quantidade de alunos em sala, podendo ser um indicativo do por quê esses professores evitam realizar atividades em movimento, conforme evidenciado por Strazzacappa (2001) na categorização anterior.

Outro fato interessante é que, quando questionadas sobre as atividades que gostariam de fazer, 20% da amostra não respondeu ou afirmou que não faria nada, mostrando a falta de interesse de algumas professoras em realizar atividades novas. Em relação a esse tema, Sardelich (2001):

> A escolha de atividades que gostariam de realizar em benefício da escola reflete as precárias condições de trabalho, mas também expressa desejos possíveis de realização. A reivindicação da sala ambiente, por exemplo, pode ser arranjada com um ajuste de distribuição espacial, tal como várias escolas públicas de outros estados já adotaram. Trabalhar com vídeos da tevê escola, desenvolver atividades mais práticas e com maior interação entre os professores são atividades ao alcance dessas professoras. Por que elas se mantém no condicional? (p. 149)

Embora a autora critique a acomodação das professoras em não criar meios para conseguir algo semelhante a uma sala ambiente, não é evidenciado se isso ao menos seria uma possibilidade viável na realidade das escolas visitadas de um modo geral, pois uma das queixas dessas professoras é justamente sobre a falta de um espaço adequado. No entanto, não pode se perder de vista que as diversas problemáticas citadas previamente influenciam no planejamento de atividades, como esperar que professoras que, em sua maioria, não são formadas na área, pensem em atividades diferentes quando há uma grande série de limitações na sua atuação? Incluem-se nessas limitações a questão salarial, a falta de tempo para planejar devido a carga de trabalho, a ausência de espaço apropriado e uma concepção de ensino que desvaloriza o aprendizado da arte.

Paro (2011) também evidencia em seus trabalhos a precarização das condições de trabalho na escola, afirmando que a escola cria uma antipatia nas crianças à própria cultura, que se evidencia na falta de interesse dos alunos nas aulas de artes e, na maioria das vezes, a culpa recai sobre o professor. Acerca da situação em que se encontra o professor:

> Em primeiro lugar, eles [professores] sequer têm condições satisfatórias de acesso a uma cultura mais elaborada. Quando se menciona aos professores a importância da

> cultura, eles têm alegado que o salário que recebem não permite sequer a eles próprios pagar a assinatura de um jornal ou de uma revista, ou comprar um livro periodicamente, e muito menos a ter acesso a uma peça de teatro ou a um concerto, por exemplo. (p. 503, grifo nosso)

Exige-se do professor de arte que o mesmo tenha um acesso a cultura, ao mesmo tempo em que não são fornecidas as condições mínimas para tal: um bom salário, disponibilidade e o acesso a uma formação permanente de qualidade.

Acerca da questão do espaço escolar, André (2008) faz uma comparação da instituição de ensino com uma instituição de reabilitação de detentos, em suas palavras:

> O que dizer da arquitetura de uma escola pública quando comparada à planta baixa de uma penitenciária de porte semelhante? Nessa comparação, pode-se constatar um modelo institucional que não diferencia o uso de seus usuários, de modo que tudo pareça igual. Outros objetos se dão para o olhar perscrutador que se aproxima de uma escola: o que dizer das calçadas esburacadas, da conservação de muros e paredes, tomados de pixações de total mau gosto? O que dizer das grades externas e das que separam ambientes internos? E os portões trancados: como é trabalhar em um lugar trancado? O que dizer do sistema interno de câmeras de segurança e das rondas policiais escolares? Em um país tropical, como haver aulas com um teto de zinco sobre as cabeças? O que dizer da visão de destruição com os bebedouros de torneiras arrancadas, dos banheiros, das cadeiras e carteiras? E os alunos com armas de fogo e a violência de palavrões arremessados por alunos e professores? (p. 129)

Dessa forma, pode-se inferir que o problema da questão de espaço nas escolas não está restrita apenas ao ensino de arte, embora seja evidenciado devido ao seu próprio caráter diversificado se comparado às demais áreas de estudo na escola.

Souza Jr. et al. (2011) também discorrem sobre alguns problemas nas condições de trabalho dos professores de arte em sua pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Recife, mais especificamente ao que se refere a falta de materiais específicos para as aulas de arte e ao descaso por parte da escola em relação a essa questão. Novamente é apontado a falta de material fornecido pela escola para a realização das aulas de educação artística. Em suas palavras:

> As professoras de Arte são as que mais se queixam da ausência de materiais específicos para as suas aulas e da desorganização da escola em relação a eles, e isso se dá muito fortemente, pois os locais e os materiais didáticos são também conteúdos de aprendizagens.
> "É o que eu te falei, à proporção que eu vou conseguindo material novo, porque a minha dificuldade maior é material de apoio, filmes, imagens, material que eu possa trabalhar com o aluno. Até se você precisar tirar uma cópia de um livro, hoje em dia não pode, é proibido; então, você tem a maior dificuldade, e isso me irrita profundamente (PA2)." (p. 192, grifos nosso)

A partir dessa análise, verifica-se que as condições objetivas em que as aulas de educação artística ocorrem apresentam alguns problemas recorrentes, nos limites em que a leitura dos artigos do SciELO puderam nos fornecer. Para facilitar a visualização das conclusões que chegamos, fizemos uma síntese no quadro a seguir.

Problemáticas acerca das condições de trabalho na educação artística
1) As professoras de arte da rede pública de ensino recebem baixos salários
1.1) Há professoras que realizam outras formas de trabalho para conseguir sobreviver
1.2) Devido a isso, algumas professoras se submetem a jornadas de 60h semanais
2) Faltam materiais didáticos fornecidos pela escola para a execução das aulas
3) Professoras se queixam da falta de espaço adequado
3.1) Algumas professoras não tem interesse em realizar atividades novas
4) Exige-se do professor o acesso a cultura, mas não são dadas as condições básicas para tal
5) Algumas escolas públicas se parecem com penitenciárias

Quadro 8 – Constatações sobre as condições de trabalho no ensino de artes

Problemáticas durante o processo de análise dos artigos

Embora esses artigos tenham fornecido informações e sido utilizados para a realização desse levantamento bibliográfico acerca da realidade da educação artística na atualidade, ao longo do processo de análise perceberam-se algumas problemáticas apresentadas nos artigos selecionados.

A mais evidente é nos trabalhos de Amaral (2011), André (2008), Fasanello e Porto (2012), Peric (2013) e Strazzacappa (2001), em que são dadas propostas como soluções mágicas para algum problema – em geral, relacionados com o ensino de arte –, mas pouco foi discutido sobre o cenário atual da educação artística, suas problemáticas e por quais motivos a educação artística é deixada de segundo plano nas escolas da atualidade. Em alguns são fornecidos relatos de experiências de uma intervenção que aparentemente foi exitosa, como forma de sustentar o argumento que, por essa razão, deveriam ser implementadas como forma de ensinar a arte nas escolas, sem fazer uma discussão profunda e objetiva da arte na atualidade, sem partir do que está posto na realidade.

Além disso, nas exposições de Sardelich (2001) e Souza Jr. et al. (2011) percebe-se que priorizou-se a exposição de dados e relatos do que uma discussão mais

apurada do que esses dados representam e, principalmente, posicionar-se perante esses dados coletados e oferecer alguma proposta para resolução desses problemas que foram coletados. Esta última lacuna também não ocorre no trabalho de Paro (2011).

Conclusões

Os artigos analisados nesse levantamento trouxeram informações bastante pertinentes para que seja possível ter uma *ideia* do panorama atual da educação artística no Brasil. Utilizamos o termo *ideia* pois, com esses dados apresentados, ainda não é possível ter um panorama geral, devido a baixa quantidade de textos e a limitação terroritorial das informações – os artigos foram escritos por autores paulistas, cariocas e nordestinos, exclusivamente –, de maneira que não temos nenhuma informação sobre o ensino de artes nas regiões Sul, Centro-Oeste e Norte do país. Além disso, o artigo que mais subsidia informações para o levantamento, de Sardelich (2001), já tem mais de 10 anos desde que foi publicado, de maneira que é posta em dúvida a validade desses dados apresentados com a atualidade.

No entanto, apesar disso, o estudo ainda não está finalizado. Decidiu-se, nesse primeiro levantamento, utilizar apenas uma base de dados, o que acaba, por si só, já limitando o acesso a informação que a literatura científica pode nos fornecer.

De qualquer maneira, o estudo bibliográfico realizado permite, ainda que de forma incipiente, conhecer as principais problemáticas do ensino de artes, que serão o pano de fundo para a compreensão das situações produzidas na sala de aula, foco da pesquisa empírica que estamos realizando sobre o sentido atribuído pelos estudantes à atividade de estudo desenvolvida na disciplina educação artística.

Referências

Amaral, M. do (2011). O rap, o hip-hop e o funk: a "eróptica" da arte juvenil invade a cena das escolas públicas nas metrópoles brasileiras. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 22 n. 3.

André, C. M. (2008). Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 48.

Barbosa, A. M. T. B. (1978). Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva.

Brasileiro, L. T. (2010). Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. *Motriz: rev. educ. fis.* (Online), Rio Claro, v. 16 n. 3.

Bruni, C. G. (1998). *Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance*, In: *L'enseignement de la danse et après!*. Rencontres dans les Universités Paris V e Paris VIII, Paris: Germs, p. 78.

Fasanello, M. T. & Porto, M. F. S. (2012). A arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte: uma prática pedagógica na educação básica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23 n. 3.

Grillo, N. (1996). Histórias da tradição sufi. Rio de Janeiro: Edições Dervish.

Oiticica, H. (1981). Experimentar o experimental. *Arte em Revista*, n. 5.

Ozella, S. A. (1998). Vinte anos de Psicologia/Psicologia Social na América Latina. *Revista Psicologia e Sociedade*, v. 6 n.1.

Paro, V. H. (2011). O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19 n. 72.

_____. (2007). Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. São Paulo: Ática.

Peric, T. (2013). No exercício da arte: o professor criador. Diálogo entre o fazer artístico e a prática pedagógica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24 n. 2.

Sardelich, M. E. (2001). Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 114.

Souza Junior, M., Santiago, E. & Tavares, M. (2011). Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22 n. 1.

Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 21 n. 53.

MÚSICA NA ESCOLA: UMA ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO POR CONCEITO EM ADOLESCENTES

Maura Assad Pimenta Neves – PUC-Campinas
Vera Lucia Trevisan de Souza - PUC-Campinas
Agência financiadora: CNPq

Resumo
Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado cujo objetivo é investigar se a música favorece a expressão do pensamento por conceito em adolescentes. Trata-se de uma pesquisa-intervenção desenvolvida junto a um grupo de alunos dos sétimo e nono anos, de salas de recuperação, de uma escola estadual de um município no interior de São Paulo. Adota-se como aporte teórico-metodológico os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os de Vigotski. Compreende-se que o pensamento por conceito é uma função psicológica importante que possibilita o desenvolvimento social e cultural do adolescente. Tendo em vista a falta de sentido da escola para seus alunos e a potencialidade da música como materialidade mediadora capaz de tocar o sujeito, entende-se que esta pode ser uma importante ferramenta do psicólogo como modo de despertar o interesse do aluno pelos conteúdos escolares. O projeto contou com 18 encontros com cada sala, onde realizou-se atividades com músicas do universo dos adolescentes e de outros estilos, promovendo um espaço em que se envolveu a audição, discussão de letras, composições dos alunos e o desenvolvimento de um coral. Ao final do projeto este se apresentou para a escola e produziu-se um CD com músicas escolhidas pelos alunos criando uma coletânea. Procurou-se trabalhar o ouvir e a postura para ouvir, com foco na percepção, na atenção, na imaginação, na linguagem, na autorregulação e na formação de conceitos, que se encontram na base do pensamento por conceito. Como resultados preliminares tem-se que a música favorece a expressão do pensamento por conceito dos alunos. A partir de discussões com base nos conteúdos das letras, abordaram-se temas como ditadura militar no Brasil, entre outros, que, a um só tempo, favoreceram a expressão do pensamento por conceito e o interesse dos alunos pelos conteúdos escolares.
Palavras-chave: Pensamento por conceito, Adolescentes, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Histórico-Cultural.

Introdução

O presente estudo está integrado às ações do grupo de pesquisa *Processos de Constituição dos Sujeitos em Práticas Educativas* –PROSPED, da linha de pesquisa *Prevenção e Intervenção Psicológica*, do programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O objetivo desta pesquisa é investigar se o cantar e o ouvir música de diferentes estilos favorecem o interesse e o envolvimento com conhecimentos escolarizados e o

consequente desenvolvimento do pensamento por conceito em adolescentes de classe de recuperação.

Adotamos como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo os pressupostos de Vigotski, que compreende o homem como sujeito histórico, constituído no e pelo social. (Vigotski, 2008) Deste modo, é na interação com outros homens e na apropriação da cultura, sobretudo pela fala, que o homem se hominiza, pois nesta relação dialética e permanente com o meio as funções elementares, que fazem parte do arcabouço biológico do sujeito, ganham qualidades de superiores, tornando-o capaz de se apropriar de modos de funcionar mais elaborados. (Vigotski, 2003) Neste sentido, para esta abordagem, o meio não exerce somente uma influência sobre o sujeito, mas é a fonte de seu desenvolvimento.

Portanto, o aparecimento das funções psicológicas superiores tais como: atenção voluntária, percepção, imaginação, pensamento por conceito, formação de conceitos, acontecerá a partir da relação do sujeito com o meio, num movimento dialético permanente, com interferência direta da cultura, desde seu nascimento. O desenvolvimento destas funções psicológicas irá ter um salto qualitativo na adolescência, quando o adolescente começa a ser capaz de fazer abstrações e generalizações e pensar por conceito. O pensamento por conceito é a principal função que diferencia o modo de pensar da criança e do adolescente, e é aquela que irá favorecer a apreensão dos conteúdos científicos transmitidos na escola. (Vigotski, 2012) Nesta compreensão, a escola exerce um papel fundamental, ao ser também a instituição incumbida de transmitir os conhecimentos científicos historicamente construídos aos sujeitos que a frequentam. (Friedrich, 2012)

A formação de conceitos resulta, portanto, de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas atuam de modo imbricado, na condução das operações mentais em direção à solução de problemas, por meio da palavra. Deste modo, a formação de conceitos somente é possível pela aquisição e desenvolvimento da linguagem, num processo lento e contínuo e eminentemente social, pois é através das palavras que o sujeito significa o mundo e a si mesmo. (Friedrich, 2012)

Assim, os processos de conceitualização ocorrerão de formas diferentes a depender da idade do sujeito, pois este vai ampliando o significado e as possibilidades de uso da palavra no decorrer de suas experiências. Neste sentido, na fase mais precoce

da infância se iniciam os processos que resultam na formação de conceitos, mas este somente se desenvolverá na puberdade. (Vygotsky, 2003) A formação de conceitos demanda a realização de operações tais como abstrair, isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta. (Vygotsky, 2003) Para tanto, neste momento do desenvolvimento, o autor confere fundamental importância às tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo dos adultos. O contato com esse novo meio é deveras importante para o surgimento do pensamento conceitual no adolescente, na medida em que o meio vai lhe fazendo novas exigências e estimulando o seu intelecto.(Vygotsky,2003)

Segundo Vigotski (2012), na adolescência a principal função que se desenvolve é o pensamento, pois é nessa fase que o sujeito deixa de pensar somente a partir do concreto, de modo que a experiência visual direta ascende ao abstrato, com a ajuda do pensamento por conceito. Nesse sentido, o principal marco do desenvolvimento dessa fase é a mudança da estrutura psicológica da personalidade do adolescente, ao passo que os processos elementares e inferiores ganham qualidade de superiores. As funções psicológicas superiores surgem e se formam na adolescência em direta dependência do meio, no processo sócio-cultural do adolescente. (Vygotski, 2012) Deste modo, compreender a adolescência pela Psicologia Histórico-Cultural, consiste em compreender o desenvolvimento do sujeito em consonância ao contexto em que está inserido e às condições materiais e histórico-culturais que o constituem.

Essa acepção nos leva a defender a adolescência como um momento do desenvolvimento em geral vivido como tenso pelos sujeitos uma vez que o social lhe impõe demandas do mundo adulto sem que ele tenha recursos para atendê-los por um lado, e ele, sujeito em desenvolvimento, reivindica deste social direitos do mundo adulto que lhe são negados, por outro. Assim, cria-se uma tensão que dá origem à embates, conflitos, etc, que caracteriza a dissintonia com que a sociedade em geral e os grupos, família, escola, se relacionam com o adolescente.

Nossos estudos tem nos levado a questionar se não seria essa falta de investimento no diálogo que caracteriza as relações na família e, sobretudo, nas escolas, que estaria produzindo a indiferença e desinteresse dos alunos pela aprendizagem dos conhecimentos escolarizados e, tendo em vista o interesse dos jovens por música e a potencialidade desta como materialidade mediadora capaz de tocar o sujeito, entende-se

que ela pode ser uma importante ferramenta do psicólogo como modo de despertar o interesse do aluno pelos conteúdos escolares.

Em consonância à Psicologia da Arte desenvolvida por Vigotski e aos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, em diversos estudos[76] o nosso grupo tem-se utilizado da arte como materialidade mediadora em intervenções na escola. Compreendemos a arte, em suas diversas expressões, como materialidades mediadoras, pois se constituem como produções humanas, por isso materialidade, e permitem acessar o sujeito através da mediação (Souza, Petroni & Dugnani, 2011). A arte é por nós utilizada como instrumento de pesquisa e intervenção, pois ela é considerada a síntese do acontecer humano, integrando suas dimensões cognitiva, afetiva e histórica. (Souza, Petroni & Dugnani, 2011) Buscamos compreender de que maneira ela pode contribuir para o desenvolvimento e constituição do sujeito. O nosso interesse reside especialmente na Psicologia da Arte, o que significa voltar nosso olhar para o que a arte pode vir a provocar nos sujeitos, de que maneira eles podem ser por ela afetados. Segundo Petroni (2013), a arte é uma facilitadora da expressão do sujeito, da reflexão, da expansão, pois permite o estabelecimento de novos nexos entre as funções psicológicas, promovendo assim desenvolvimento.

De acordo com Tunes & Pederiva (2013) a música é um tipo de arte que está presente como meio de expressão desde as épocas mais remotas da história e da cultura humana. Assim, a atividade musical ocupa um lugar de grande importância e significado na atividade humana, e é característica da convivência em grupos que cria condições para promover desenvolvimento cognitivo, coordenação, expressão emocional, entre outros. Além disso, a atividade musical é multifacetada em termos de estilo e no que diz respeito aos modos de vivenciá-la. Tendo, portanto, a música, diversas características e funções, ela é uma materialidade mediadora que possibilita trabalhar o canto, a audição, a reflexão, a elaboração de sentimentos, etc. Acreditamos assim que esta pode ser uma materialidade potente dentro da escola no intuito de promover o desenvolvimento dos alunos para a apropriação de novos conteúdos curriculares e ampliação dos modos como se relacionam com o mundo e consigo próprios.

[76] Barbosa (2012); Petroni & Souza (2014); Souza, Petroni &Dugnani (2011); Venancio & Souza (2011)

Com base nesta visão, buscou-se com esta pesquisa possibilitar aos adolescentes entrar em contato com a música de diversas formas, sem reforçar a ideia de afinação e desafinação, talento e não talento, visando ampliar o conhecimento musical, proporcionando aos sujeitos entrar em contato com outras formas de linguagem e de conhecimento, com vias a analisar se a música favorece, assim, o desenvolvimento do pensamento por conceito nesses jovens.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo participativo com características de pesquisa intervenção, em que se busca transformar para conhecer. Ancora-se no materialismo histórico e dialético, e tem como compromisso ir ao contexto com o objetivo de superar determinadas condições presentes nas interações estabelecidas entre os atores escolares.

Utiliza-se os princípios metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural postulados por L.S. Vigotski, pelos quais se justifica o uso de expressões artísticas como procedimento para construção de informações, por se compreender que a arte toca diretamente o sensível e favorece a expressão, por meio da fala, das contradições que constituem o fenômeno investigado. Nesta perspectiva, compreende-se que a relação entre o objeto e o método de investigação é extremamente relacionada. Objeto e método não se separam e a elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente. (Souza, 2013)

A análise dos processos psicológicos é também um aspecto importante para o método proposto por Vygotski (1995), e que caracteriza-se primordialmente no destaque do conjunto psicológico conservando a primazia do todo. Conhecer o sujeito em movimento, nas relações que estabelece em seu contexto, e investir nas condicionantes dessas relações, é o que possibilita a realização desse tipo de análise.

O campo desta investigação é uma escola da rede pública estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, localizada na região sudoeste de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escola funciona em três períodos, das 7h às 23h, sendo que: no turno matutino e noturno são atendidos os alunos do 1º ao 3º anos do Ensino Médio e, no período vespertino, os alunos do ciclo III (6º e 7º anos) e ciclo IV do Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries), totalizando aproximadamente 1000 alunos. No ano de

2014 a escola contou com 30 salas de aula, sendo 28 regulares e 2 salas de recuperação intensiva, estas sendo uma de 7º ano e outra de 8ª série[77].

As salas de recuperação foram criadas mediante a identificação dos alunos que apresentavam dificuldade com leitura, escrita, raciocínio lógico, segundo a avaliação dos professores, e selecionados respeitando-se o limite de 20 alunos por sala. Essas salas funcionam no mesmo horário que as salas regulares e o objetivo é que no ano seguinte os alunos retornem às classes regulares.

Participaram da pesquisa os alunos da sala de recuperação intensiva, sendo o 7º ano composto por 15 alunos com idades entre 11 e 13 anos e a 8ª série, também por 15 alunos, com idades entre 14 e 15 anos. As intervenções ocorreram separadamente com cada turma.

No 7º ano, os estilos musicais preferidos dos alunos variavam bastante, mas eram predominantes o funk, o gospel, o funk gospel e o rap. Alguns gostavam de rock, sertanejo, pagode e reggae. E muitos gostavam de cantar. Durante os encontros eram muito agitados e, por diversas vezes, houve algum tipo de intervenção por parte das professoras que ficavam presentes assistindo.

Os alunos da 8ª série ouviam música com bastante frequência no seu dia a dia. Os estilos variavam entre sertanejo, rock, reggae, pagode, eletrônico, rap, funk e música evangélica. Cantar não era uma atividade que fazia parte do cotidiano deles, poucos cantavam quando iam à igreja.

Esses alunos eram agitados, mas sabiam o momento de se acalmarem e se concentrarem, ou seja, pareciam com mais facilidade de regular o próprio comportamento. Devido a essas características foi possível realizar com esta turma atividades mais reflexivas a partir dos conteúdos das letras das músicas.

Foram utilizados como instrumentos: observação, entrevista semiestruturada com os alunos e com as professoras, diários de campo, escritos dos alunos no final de cada encontro, composição e desenhos dos alunos e materialidades mediadoras tais como músicas, vídeos e filme.

Os encontros ocorriam uma vez por semana, no mesmo dia, no período de duas aulas (1h e 30 minutos), com cada turma. Foram realizados durante 5 meses cerca de 20

[77] As nomenclaturas ano e série correspondem à transição para o Ensino Fundamental de 9 anos.

encontros com cada sala. Os encontros foram com a permissão dos participantes gravados para a realização de diários de campo. Também foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura dos alunos e dos pais.

Durante os encontros era proposto que se dispusessem em roda, de modo que pudessem ver uns aos outros e se quebrasse o ritmo e a sistemática da sala de aula.

No decorrer das intervenções com o 7º ano, para promover o interesse dos alunos, foi preciso diversificar as atividades e levar diferentes propostas, dentre elas, o canto-coral, que foi realizada na maior parte dos encontros resultando em uma apresentação para a escola no final do ano e na confecção de um cenário com os alunos para o evento.

Foram realizadas com esta turma primeiramente atividades de ouvir músicas tanto do repertório dos alunos como da psicóloga, com vistas a ampliar o conhecimento musical dos alunos, bem como a atenção para o ouvir e para o sentir. Neste momento, a psicóloga cantou a música *O bêbado e a equilibrista*, uma canção que traz em sua temática a ditadura militar no Brasil e foi imortalizada na voz de Elis Regina, em 1979. Esta canção, que era até então desconhecida pelos alunos, lhes despertou interesse, que solicitaram à psicóloga que cantasse mais vezes em outros encontros. Deste modo, a psicóloga levou a letra e a música, bem como apresentou o contexto histórico em que foi escrita e promoveu algumas reflexões sobre a ditadura militar no Brasil com os alunos, visando fazê-los compreender as metáforas presentes na letra.

Após este primeiro momento das intervenções deu-se início ao canto-coral. Os alunos assistiram vídeos de apresentações de diversos coros, aprenderam exercícios de respiração, aquecimento vocal, bem como a cantar a música *Peixinhos do mar*, que é uma cantiga de marujada que foi gravada por Milton Nascimento em 1990, e *Segue o seco*, que é uma composição de Carlinhos Brown, gravada pela cantora Marisa Monte em 1994.

Alguns alunos preferiram não participar do coral e, deste modo, respeitando-se a decisão deles, àqueles que preferiram não aderir ao coral fez-se outras propostas como compor, transcrever letras de música ou realizar atividades da escola.

A finalização do trabalho ocorreu com a apresentação do coral. Para tanto um encontro foi dedicado a decidirem um nome para o coro, o figurino e o cenário, o qual

foi confeccionado no encontro seguinte por todos os alunos, garantindo a participação tanto dos que faziam parte como dos que não faziam parte do coral.

Com a 8ª série realizou-se diversas atividades. Com vistas a conhecer um pouco o cotidiano dos alunos, o envolvimento e o interesse deles pela música, nos primeiros encontros cada aluno levou uma música do estilo musical de sua preferência, promoveu-se rodas de conversa sobre os diferentes estilos musicais, momento no qual acabaram por se envolver mais em um debate acerca dos conteúdos presentes nas letras de funk.

Em um segundo momento lhes foi proposto a realização de composições. Para embasar a atividade assistiram ao filme *Somos tão jovens*, um longa-metragem de 2013, que retrata a vida do cantor e compositor Renato Russo, da banda Legião Urbana. A ideia era que com este filme os adolescentes pudessem conhecer um pouco mais um cantor que é um ícone da música brasileira e que traz bastante versatilidade em suas composições. O filme retrata a relação destas composições com vida pessoal do compositor, apresentando a música como uma forma de expressão que envolve diversos temas e conteúdos, como críticas políticas, relacionamentos, entre outros. Após discussões acerca do filme, os alunos ouviram e discutiram algumas de suas músicas cujas temáticas e modos de tocar e cantar são diferentes entre si, como *Que país é esse*, *Eu sei* e *Dezesseis*. Dentre elas, a música *Que país é esse* foi a que promoveu mais reflexões.

Com base nessas intervenções foi proposto que experimentassem compor, pensando em qual tipo de composição teria mais a ver com eles e pela qual se interessariam em fazer. Ao todo foram cinco composições com estilos e temáticas diferentes, algumas realizadas individualmente e outras em grupo.

E a proposta final foi a realização de uma coletânea da 8ª série. Os alunos foram até a sala de informática pesquisar músicas que gostariam que fossem colocadas no CD. Depois desenharam capas de CD e fizeram a votação para a preferida. Apenas duas receberam votos e foram colocadas na capa e na contracapa. As artes foram levadas à gráfica, que produziu o CD, sendo este o trabalho final desta turma.

Ainda, um encontro foi dedicado a ouvirem o CD. A psicóloga levou as músicas e as letras. Uma das músicas gerou mais discussões, que foi *Retratos de um playboy 2*, do Gabriel, o Pensador.

Resultados

Nos encontros realizados com música nas duas salas de recuperação, a cada música ouvida os adolescentes eram convidados a focalizar a atenção e a percepção no ritmo, nos instrumentos utilizados, no modo de cantar, bem como no conteúdo das letras e a estabelecer relações e comparações entre as músicas, oferecendo um novo modo de apreciação musical.

Nos encontros com a 8ª série, destacou-se, principalmente, a possibilidade de, a partir das letras das músicas, serem realizados momentos de discussão e reflexão, o que possibilitou conhecer um pouco mais o modo de pensar desses adolescentes ao entrarem em contato com temas como política, religião, sexualidade, desigualdade social, drogas, entre outros.

Outro fator que favoreceu este tipo de intervenção com esta turma, é que a atenção destes adolescentes, com idades entre 14 e 15 anos, encontra-se mais autorregulada, não sendo necessário, portanto, solicitar que fizessem silêncio e participassem. Além disso, o tema *música* os interessava e aparentemente a necessidade de expressar opiniões e debater também, o que resultava no envolvimento com as atividades.

Entretanto, podemos dizer que existem níveis diferentes de desenvolvimento do pensamento por conceito e, deste modo, eram vários os níveis expressos pelos alunos. Aqueles que conseguiam estabelecer maiores relações entre os conteúdos discutidos, experiências cotidianas e outros conhecimentos, eram os que mais participavam dos debates, questionando, afirmando, etc. Foi possível notar esta diferença tanto na fala destes adolescentes, como pelas observações da professora nas atividades realizadas em sala de aula.

Nesta turma, destacaram-se alguns encontros nos quais as temáticas promoveram mais debates e que é possível encontrar expressões do pensamento por conceito dos adolescentes.

Um deles teve como tema a discussão em torno do filme *Somos tão jovens* e da música *Que país é esse*. Este encontro promoveu inúmeras reflexões relacionadas, principalmente, a vida pessoal do cantor, a política e a educação.

Acerca da vida pessoal do Renato Russo, destaca-se a pergunta de um adolescente à psicóloga:

> Ô Dona, o Renato Russo era bipolar?(...) uma hora ele tá feliz e aí do nada ele fica bravo com todo mundo, aí ele começa a xingar todo mundo, aí ele se separa de todo mundo e fica meio de "ladão", aí tem aquela hora que ele começa a gravar as conversas de todo mundo. Porque ele era bipolar daquele jeito? (Ricardo, 15 anos)

Nessa fala o aluno, de nome fictício Ricardo, se refere à bipolaridade, um conceito científico, e expressa a relação correta que estabeleceu entre o modo como compreende este conceito e o que observou no comportamento do Renato Russo no filme.

Ao terminarem de ouvir a música *Que país é esse* a professora pergunta se eles conheciam-na. Um aluno diz *"Parece que o Gabriel, o Pensador, se inspirou nela pra fazer a música 'porrada, porrada'"*. A psicóloga pergunta o que tem de semelhante entre essa música e a do Gabriel, o Pensador. O aluno diz *"A letra fala sobre os políticos, sobre a polícia".* Nesta fala, o aluno está lançando mão do pensamento por abstrato para fazer uma generalização, sendo capaz de relacionar os conteúdos de letras de bandas distintas, que foram compostas em épocas diferentes. Ele também se utiliza do conceito "inspirar" visando explicar a relação que havia estabelecido ao se recordar de uma música ouvindo a outra. Este é um tipo de expressão do pensamento por conceito, uma vez que, para estabelecer tais nexos, o adolescente precisou realizar um movimento de análise e síntese, relacionando os conteúdos das músicas.

Em outro encontro foram ouvidas e discutidas as músicas escolhida pelos adolescentes para fazer parte do CD da turma. A música *Retrato de um playboy 2*, do Gabriel, o Pensador, gerou algumas discussões entorno dos temas comportamento e desigualdade social. A letra conta a história de um rapaz, o *playboy*, que age violentamente em diversas situações. Quando a psicóloga pergunta à Ricardo, aluno que havia escolhido a música, o que ele acha da letra, este diz que *é verdadeira*. A psicóloga vai por meio de perguntas fazendo com que ele se aprofunde em sua análise, fazendo novas reflexões. Segue um trecho do diálogo:

> Psicóloga: Quem é o playboy?
> Ricardo: É o moleque rico que fica se achando.
> Psicóloga: E todos esses meninos ricos ficam se achando e tem esse comportamento que ele fala na letra?
> Ricardo: Ah, tem hein Dona. Eu mesmo já vi vários.
> Psicóloga: É? E o que você acha disso?

> Ricardo: Completamente errado Dona. Ficar batendo em todo mundo. É que o dinheiro compra tudo. É que nem fala aqui, "fica encarando o delegado", se eu encarar o delegado eu vou preso.
> Psicóloga: Você vai preso? Por que?
> Ricardo: Porque eu não tenho dinheiro.

Quando a psicóloga pergunta quem é o *playboy* o aluno o inclui na categoria "o moleque rico que fica se achando", ou seja, qualquer menino rico que se encaixe nas características mencionadas na música. Mas a psicóloga vai além e pergunta se todos os meninos ricos, que se acham, agem de acordo com o que diz a música e o aluno usa de um tipo de pensamento ainda preso ao concreto, relacionando o conteúdo da letra a fatos do seu cotidiano, ao afirmar que todos eles têm esse comportamento e que ele mesmo já viu. Quando a psicóloga pergunta o que ele acha disso ele faz um movimento de abstração e lança mão do pensamento abstrato relacionando esse comportamento do *playboy* ao fato de ele ter dinheiro, e que isto lhe confere o poder ou a liberdade de agir como quiser. Neste momento ele também traz a tona a sua condição material de existência, que na sociedade capitalista não lhe confere poder e, portanto, não lhe dá a possiblidade de "comprar a sua liberdade" frente a uma situação tal como a descrita na música.

Estes são alguns exemplos de como os encontros com a 8ª série proporcionaram um tipo de intervenção com música voltado à reflexão, o que possibilitou observarmos que a música favoreceu a expressão do pensamento por conceito destes adolescentes.

Já na turma do 7º ano, os adolescentes, com idades entre 11 e 13 anos, não apresentavam interesse imediato nas atividades propostas, e foi necessário encontrar outras formas de intervenção, sendo o canto-coral a principal atividade realizada, em paralelo a atividades de compor e transcrever letras de músicas que costumavam ouvir, e também de desenho.

As atividades de parar, ouvir e discutir música não interessava a todos, ou os interessava por pouco tempo. Uma das músicas que os envolveu em uma discussão foi *O bêbado e a equilibrista*. Durante a discussão sobre a letra, que é repleta de metáforas, foi possível acompanhar o modo de pensar de alguns dos adolescentes em relação aos sentidos e significados expressos nesta, a partir da compreensão das metáforas utilizadas e explicar-lhes também um pouco a respeito da ditadura militar no Brasil.

Para que tal discussão ocorresse, a psicóloga lhes contou em qual época a música foi escrita e por que, introduzindo para os adolescentes o período da ditadura militar no Brasil, da qual eles ainda não tinham ouvido falar. Assim, quando uma aluna compreende corretamente o sentido do trecho *"Chora a nossa Pátria mãe gentil, choram Marias e Clarices"*, afirmando que as *"Marias e Clarices"* choravam pelas mortes que estavam ocorrendo no Brasil naquela época, é possível ver a expressão do pensamento por conceito da adolescente, que estabeleceu uma relação entre o conteúdo da letra e o contexto da época.

Outro exemplo de desenvolvimento do pensamento por conceito ocorre quando um garoto fala que havia pensado que no trecho em que a música diz *"Louco, o bêbado com chapéu coco"* a pessoa tivesse colocado um coco na cabeça, mas, com a explicação da psicóloga, entende o que de fato significa "chapéu coco". Neste momento ele mostra um tipo de pensamento preso ao concreto, porém avança na compreensão da letra ao ouvir a explicação da psicóloga e atribui um novo significado ao termo utilizado, aprendendo um novo conceito.

Conclusões

A partir da concepção acima apresentada de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial do pensamento por conceito, e das intervenções realizadas nos encontros com os adolescentes das salas de recuperação, foi possível notar que a música, enquanto materialidade mediadora, pode favorecer a expressão do pensamento por conceito e o seu desenvolvimento, à medida que, pela mediação da psicóloga, foi possível trabalhar o ouvir e a postura para ouvir, com foco na percepção, na atenção, na imaginação, na linguagem, na autorregulação e na formação de conceitos, que se encontram na base do pensamento por conceito.

Deste modo, concluímos que a utilização da música pode ser uma estratégia interessante para se despertar o interesse dos alunos aos conteúdos escolarizados, contribuindo para a atribuição de sentido que a escola tem para o jovem e possibilitando, assim, a promoção do desenvolvimento do pensamento por conceito, que por sua vez, é a base para a apreensão e aprofundamento dos conteúdos abstratos transmitidos principalmente a partir do Ensino Fundamental II.

Referências

Barbosa, E. T. (2012). *Os sentidos do respeito na escola: uma análise da perspectiva da Psicologia Histórica-Cultural*. Campinas: PUC-Campinas.

Friedrich, J. (2012) *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica.* Tradução: Machado, A. R. & Lousada, E. G. Campinas: Mercado de Letras.

Petroni, A. P. (2013) *Psicologia escolar e arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores.* Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo.

Petroni, A. P. &Souza, V. L. T.(2014).*Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria*. Psicologia: Ciência e Profissão (Impresso), Vol. 1, pp. 444-459.

Souza, V. L. T.; Petroni, A. P. &Dugnani, L. A. C. (2011). *A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar.* Em Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araujo, C. M. *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas: Editora Alínea

Souza, V. L. T. (2013). *Anotações de aula*. Texto não publicado. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.

Tunes, E.&Pederiva, P. L. M. (2013) *Da atividade Musical e sua Expressão Psicológica.* 1ª ed. Curitiba: Prismas

Venancio, M. M. R. & Souza, V.L.T. (2011) Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa da liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus sócioeducadores. Psicologia da Educação (Impresso), Vol.32, pp. 163-185.

Vygotski, L.S. (1995). *Obras escogidas III - Problemas del desarollo de la psique*. Madrid, Espanha: Visor.

Vygotsky, L. S. (2003). *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto – 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934)

Vygotsky, L. S. (2008) *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L.S. (2012). *Obras escogidas IV – Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil.* Madrid: A. Machado Libros

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO SOCIOEDUCADOR

Mauro Mathias Junior - UNIBAN/SP

RESUMO
Neste artigo serão apresentados os conceitos e as características da formação continuada no sistema socioeducativo enquanto princípios, finalidades, metodologias e conteúdos. Um estudo sistematizado das ações e práticas que configuram a formação continuada no Brasil.
Palavras-Chave: socioeducador, capacitação, práticas profissionais, direitos humanos.

Introdução

O sistema socioeducativo é constantemente tema de debates e estudos sobre como são atendidos os adolescentes autores de ato infracional, além de discussão em seminários e conferências de Direitos Humanos. Após a mudança na legislação da infância, com a extinção da Doutrina da Situação Irregular, quando se passa a reconhecer toda criança e todo adolescente como sujeitos da Proteção Integral, um novo paradigma é posto para a atenção ao adolescente em conflito com a lei. A apuração de ato infracional, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), garante ao adolescente o direito à defesa durante todo o processo e, nos casos de privação de liberdade, determina-se a internação em estabelecimento educacional, não mais em função de um modelo simplesmente repressor ou reformista. Ao se pensar o sistema socioeducativo, algumas características são recorrentes: o perfil dos adolescentes em conflito com a lei; a metodologia dos programas de atendimento; tipificação da medida socioeducativa - meio fechado / meio aberto; a qualificação dos profissionais que atuam na execução do atendimento. Profissões e formações acadêmicas diversas permeiam o conjunto de socioeducadores, tendo a educação como tema transversal. Desse modo, é recorrente a questão de como se dá a formação de tais profissionais ao ingressarem no trabalho junto aos adolescentes dos programas socioeducativos.

Na busca por um atendimento mais humanizado e pela garantia do adolescente como prioridade absoluta, a formação continuada é identificada como uma ação que contribui para transformações na execução do atendimento socioeducativo. Com o interesse de ampliar a discussão sobre o tema, apresento, neste artigo, parte dos resultados encontrados na pesquisa que realizei, intitulada “Formação Continuada dos

Socioeducadores do Sistema Socioeducativo" (2012)[78]. A escolha pelo estudo se deu por acreditar que a formação continuada pode impulsionar um modelo de gestão inovador e emancipatório no atendimento aos adolescentes privados de liberdade. Um dos objetivos da pesquisa foi conhecer as propostas de formação continuada dos socioeducadores do sistema socioeducativo brasileiro, no sentido de verificar como se configuram e apresentar resultados que possam compor novos programas de formação.

Como socioeducador, reconheço o universo de saberes distintos que compõem a atenção aos adolescentes inseridos no sistema socioeducativo. Ingressei, em 2006, na então Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM)[79], atual, Fundação Casa[80], e nos anos de 2009 e 2010, passei a atuar como formador na "Escola para Formação e Capacitação Profissional" (EFCP), espaço de formação dos socioeducadores da instituição. Os cursos que ministrava eram dirigidos aos ingressantes, assim como aos demais profissionais das unidades de atendimento, sediadas na capital e no interior do Estado de São Paulo. O contato direto com os mais diversos socioeducadores impulsionou-me a pesquisar a importância e as características da formação continuada, o que resultou na dissertação para a conclusão do Mestrado Profissional Adolescente em Conflito com a Lei (UNIBAN/2012), trabalho em que identifiquei os elementos da formação continuada e sua relação com os Direitos Humanos.

Os parâmetros da formação continuada dos socioeducadores encontram-se dispostos em diversos documentos legais, em especial no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), nas Resoluções nº 112 e 119 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente[81] (CONANDA, 2006) e no Programa Nacional de Direitos Humanos nº 3 (PNDH3, 2009). Como tema, a formação continuada também está presente nas Diretrizes do Plano Decenal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA, 2011), do seguinte modo: "Diretriz 10 – Qualificação permanente de profissionais para atuarem na rede de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente".

---

[78] Mathias Junior, M. (2012). *Formação Continuada dos Socioeducadores do Sistema Socioeducativo* (Dissertação de Mestrado, Universidade Bandeirante / SP).
[79] Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, órgão responsável pela execução das medidas socioeducativas, criada pela Lei Estadual nº 182, de 12 de dezembro de 1974 (Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo).
[80] Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – São Paulo.
[81] Criado pela Lei 8.242, de 12 de outubro de 1991.

Ao abordar a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção dos Direitos da Criança, nos cursos de formação continuada de socioeducadores, percebi que eles conhecem os artigos e suas características enquanto princípio, porém, seu reconhecimento e aplicação são objetos, a todo instante, de questionamento e são pouco valorizados para a ação cotidiana. Na realização dos programas de formação, observei as seguintes considerações: "*Direitos Humanos para humanos direitos"; "Os Direitos Humanos só servem para os adolescentes infratores"; "Na verdade, os Direitos Humanos só existem no papel"*.

Se os mesmos são socioeducadores, qual então é o valor dado aos Direitos Humanos contidos na legislação nacional e nos documentos internacionais para a sua prática cotidiana? Os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa até são percebidos como sujeitos da proteção integral, com necessidades e direitos reconhecidos no plano da lei, porém, a atribuição de assegurar ou garantir tais direitos, na prática, parece ainda incipiente, pois parte dos socioeducadores tende a considerar os Direitos Humanos como benesse ou favor. Talvez, porque precisam exercê-los em sua lida cotidiana, mesmo sem conseguir entendê-los e, por isso mesmo, racionalizá-los. Ao se pensar a formação continuada desses profissionais, surge, então, entre outras, a pergunta: Quais as metodologias e mesmo a matriz curricular (conteúdos) que melhor podem ser trabalhadas junto aos diversos tipos de perfis de socioeducadores?

Para garantir aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa seus diretos individuais e coletivos, os socioeducadores precisam assumir seu papel neste processo. O que sustenta a argumentação da atual legislação brasileira, com especial influência dos tratados internacionais de Direitos Humanos, é o fato de as crianças e adolescentes serem considerados pessoas em condições especiais no que tange ao seu desenvolvimento físico e psicológico, conforme dispõe o art. 6º do ECA (1990):

> Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento.

As instituições de atenção aos adolescentes sob a tutela do Estado, no cumprimento de decisão judicial, sugerem mais que compromisso com a causa, alvitram vontade política de gestar uma política pública de Direitos Humanos para o conjunto da sociedade. Os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa

devem ser tratados com "respeito e dignidade, receber escolarização e profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer", e, "em nenhum caso, haverá incomunicabilidade", dentre outros direitos (ECA, 1990, art. 124).

Reconhecer o papel de cada socioeducador, considerando a diversificada gama de formações profissionais que compõe os programas de atendimento, torna-se fundamental para um melhor entendimento das necessidades dos adolescentes que também são originários de diferentes culturas. Contudo, quanto mais diversificado o grupo de socioeducadores, mais complexas se tornam sua integração e organização. A formação continuada de tais profissionais, ao considerar essa característica, pode contribuir para que os mais diversos saberes convirjam para uma melhor compreensão do papel, da atribuição e relevância dos socioeducadores.

Ao pesquisar o tema formação continuada dos socioeducadores, trabalhei a partir da perspectiva dialógica e emancipatória, segundo concepções compreendidas por Freire (2005), Luiz (2009), Liberali (2010), dentre outros. A formação continuada deve buscar o protagonismo e a autonomia do socioeducador, pois estes são agentes vivos e transformadores das práticas socioeducativas. Não basta ao profissional ter clareza de suas atribuições, deve compreender-se como autônomo e emancipado, responsável pelo atendimento e capaz de reconhecer o poder de transformação de suas ações. A crítica sobre a realidade dos adolescentes atendidos, bem como da instituição e suas relações, possibilita ao profissional um trabalho que enfrente e combata os diversos entraves cotidianos.

Para verificar como pode ser compreendida a formação continuada, busquei identificar, em algumas propostas e programas de formação destinados aos socioeducadores que atuam nas medidas socioeducativas de privação de liberdade, elementos que possam apresentar indicadores sobre o tema. Foram pesquisadas as cinco regiões federativas do Brasil, no segundo semestre de 2011, por meio dos *sites* das instituições executoras ou outros *sites* referentes à área. Foi interessante perceber como existem diferenças entre as cinco regiões do Brasil. Em alguns estados, ainda é feita referência à criança no nome das instituições executoras de medidas socioeducativas exclusivas para adolescentes. Também procurei por registros de formação continuada que apresentassem resultados transformadores no atendimento socioeducativo, porém não foram encontrados dados suficientes ou estudos estatísticos

que apresentassem a efetividade de tais programas na prática cotidiana. O resultado são conjecturas de como melhor entender a formação continuada do sistema socioeducativo no que tange aos princípios, diretrizes, conteúdos, finalidades e metodologias, a partir de um panorama nacional.

A formação continuada do socioeducador

Os socioeducadores são todos os funcionários e profissionais que atuam no atendimento socioeducativo. O termo é originário da área social. Também são denominados de socioeducadores os profissionais que desenvolvem atividades em programas de intervenção social, porém, sem atuar no sistema socioeducativo. A origem do termo socioeducador vem do trabalho social dispensado, durante o último século, às crianças e adolescentes em situação de pobreza, abandono ou marginalidade. Segundo Donzelot (1986), é no final do século XIX que surgem os profissionais da área social, numa prática ainda marcada por atitudes de repressão ou caridade. O autor compara esses profissionais aos professores de ensino primário, pois possuem, entre suas atribuições, o papel de formar, educar e despertar na criança ou nos excluídos sua consciência de cidadão com o que herdam, bem como, seu prestígio.

> A partir do século XIX surgiu uma nova série de profissões: os assistentes sociais, os educadores especializados, os orientadores. Todas elas se reúnem em torno de uma bandeira comum: o trabalho social. Essas profissões encontram-se, atualmente, em plena expansão. Bastante marginal no início do século, o trabalhador social, progressivamente, substitui o professor primário na missão civilizadora do corpo social e as pesquisas de opinião atestam que herdou, deste último, seu prestígio. Apesar dos trabalhadores sociais não serem ainda tão numerosos como os professores primários, seus efetivos aumentam com extrema rapidez (Donzelot, 1986, p. 91).

A partir de 1990, o termo socioeducador toma forma. Com o ECA, fica definido que somente os adolescentes podem ser considerados infratores e, nesse caso, receber como sanção judicial atendimento socioeducativo, para o qual são indicados, entre outros, os seguintes profissionais: médico, psicólogo, professores (ECA, 1990, art. 94); diretor, assistente social, pedagogo, advogado, profissional da área administrativa (SINASE, 2006, p 45). Porém, parte do quadro de funcionários e trabalhadores do sistema socioeducativo é composta por profissionais que não possuem formação específica, estes, em geral, atuam na segurança ou organização

disciplinar dos centros de atendimento. Segundo o SINASE (2006), as "atribuições dos socioeducadores deverão considerar o profissional que desenvolva tanto tarefas relativas à prevenção de integridade física e psicológica dos adolescentes e funcionários quanto às atividades pedagógicas" (p. 45).

O que se torna comum a todos esses profissionais é o público com que trabalham, pois, a partir da especificidade da atribuição de cada um, todos estão igualmente desenvolvendo suas atividades em prol dos adolescentes. Para Erving Goffman (2005), um dos desafios para as equipes de socioeducadores seria o fato de trabalharem exclusivamente com seres humanos, uma vez que as pessoas são consideradas fins em si mesmas, diferente dos objetos. A dignidade da pessoa humana é a base do atendimento realizado, porém, as condições de trabalho ou mesmo as características dos adolescentes são apresentadas como dificuldades para uma ação efetivamente humanizada. É proposto pelo SINASE (2006) que o atendimento socioeducativo vise à garantia de direitos, bem como à educação para o exercício da cidadania, numa perspectiva ético-pedagógica. Também é responsabilidade de toda equipe contribuir para a garantia da disciplina, uma vez que essa é considerada instrumento norteador das ações pedagógicas e deve possibilitar um ambiente de cultura e conhecimento.

Para Freire (1984), os profissionais do sistema socioeducativo são educadores durante todo o momento em que se relacionam com os adolescentes e possuem a autoridade fundamental e necessária para garantir uma prática humanizada, com liberdade e disciplina. O educador deve viver uma relação com o adolescente baseada na coerência, que vise à transformação do sujeito e do mundo.

> Nós precisamos de uma prática pedagógica que se gere e gere disciplina, mas disciplina como criatividade, como curiosidade, disciplina como inquietação, como indagação, como pergunta, como marcha, como ação e não disciplina como humilhação, como cabeça baixa, como temor, medo (Freire, 1984, p.7).

Contudo, as instituições que executam atendimento socioeducativo ainda apresentam em seu cotidiano uma prática disciplinar marcada por uma cultura repressora. Ao se pensar na formação continuada dos socioeducadores, fica evidente sua necessidade e importância. A garantia de um espaço livre para que cada socioeducador possa refletir sobre sua prática profissional, bem como relacioná-la com os saberes da socioeducação, é fundamental para que se efetive uma política de

atendimento humanizada na qual o adolescente possa ser entendido como um sujeito de direitos.

A ideia de se desenvolver um programa de formação profissional continuada tem seu surgimento no meio educacional. Com a ampliação da democratização do acesso à educação, nos anos 1960, e frente às novas regulações e necessidades na relação capital-trabalho, a procura pela educação pública possibilitou que demandas diferentes daquelas com que a educação escolar estava acostumada a lidar impusessem um novo tipo de abordagem e preparação dos professores, para atuar com um novo perfil de alunos, oriundos das camadas populares (Palma Filho & Alves, 2003). Gatti (2008) avalia que a formação continuada permanece sendo influenciada pelas necessidades do mundo do trabalho e do conhecimento e é considerada uma forma de valor e mesmo mérito, em escala mundial.

Os programas de formação continuada são espaços para o aprendizado, porém esse não deve seguir uma sistematização rígida no que se refere aos conteúdos. A formação continuada parte da reflexão sobre a prática profissional que deve ser crítica e propiciar questionamentos sobre as diversas realidades que permeiam o mundo do trabalho:

> A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (Imbernón, 2002, p.18).

Liberali (2010), na análise sobre a formação na área da educação, afirma que "refletir não seria um simples processo de pensar, mas uma ação consciente realizada pelo professor, que busca compreender seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências". A autora apresenta três diferentes visões do conceito de "reflexão" usadas no contexto da formação continuada: a "reflexão técnica, marcada pela avaliação e/ou mudança da prática a partir de normas da teoria"; a "reflexão prática, parte da tentativa de encontrar soluções para a prática na prática"; a "reflexão crítica centrada em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os participantes" (pp. 25-31).

A reflexão proposta nos programas de formação continuada que visam à emancipação política dos profissionais envolvidos no processo busca desenvolver a

crítica social e a autonomia, ao propor que os profissionais tenham clareza do seu papel político enquanto educadores.

> (...) a história brasileira é marcada pela presença do Estado como ente separado da sociedade, e o responsável por gerir os negócios públicos (em favor dos privados) por uma influência do liberalismo (que prega o individualismo e uma falsa separação entre Estado e Sociedade), entre outros. Este processo histórico acaba afastando e não criando o habito e o aprendizado de inserção de sujeitos sociais em questões de interesse público (Luiz, 2009, p. 79).

Por atuarem com direitos sociais e com novos sujeitos na base da cidadania, com suas peculiaridades de desenvolvimento reconhecidas, os socioeducadores devem assumir seu papel enquanto sujeitos políticos. Atuando em serviços públicos, estes profissionais devem ter capacidade crítica para reconhecer não só suas atribuições, mas também a responsabilidade pública na garantia dos direitos aos destinatários dos serviços.

O caráter emancipatório da formação continuada parte da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, em sua relação com os sujeitos destinatários da ação e é, a partir do real, que se podem identificar as necessidades a serem trabalhadas, bem como os desafios enfrentados por cada profissional. Para Luiz (2009), a crítica sobre a realidade contribui para o desenvolvimento de um processo emancipatório-político.

> Problematizar, discutir criticamente a realidade em que os sujeitos estão vinculados, a partir de sua prática, enquanto sujeitos políticos, contribui para a elevação da consciência política, pois é no contexto das relações sociais e econômicas cotidianas que o sujeito estabelece a sua vivência e não fora dele, como algo exterior a sua realidade (Luiz, 2009, p. 81).

O diálogo é o meio que possibilita aos socioeducadores, nos programas formação, a reflexão e a problematização de suas práticas. Para Freire (2005), o diálogo é entendido como "fenômeno humano" em que é revelada a palavra. É a palavra que será investigada numa relação dialógica em duas dimensões, a ação e reflexão. A relação entre "ação e reflexão" é o que representa a palavra verdadeira, ou seja, a "práxis". Esse é o modo (o meio) para transformar determinada realidade e, numa visão ampliada, o mundo:

> Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2005, pp. 90-91).

É responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar a formação inicial e continuada dos socioeducadores, considerando como transversal o tema "Criança e Adolescente". Cabe ainda às entidades executoras a responsabilidade de desenvolver uma "política de formação dos recursos humanos" (SINASE, 2006, p. 37). Dentre os Parâmetros da Gestão Pedagógica no Atendimento Socioeducativo, a formação continuada é apresentada como "fundamental para a evolução e aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras", indicando ainda que "o estabelecimento de formas de superação dos entraves que se colocam na prática socioeducativa exigem capacitação técnica e humana permanente e contínua considerando, sobretudo o conteúdo relacionado aos direitos humanos" (SINASE, 2006, p. 49).

> O requisito indispensável para quem pretende estabelecer com os adolescentes uma relação de ajuda na busca da superação de seus impasses e dificuldades refere-se ao perfil do profissional, principalmente no que diz respeito à qualidade e habilidades pessoais na inter-relação com esses adolescentes (SINASE, 2006, p. 42).

A formação continuada é apresentada pelo SINASE (2006) não só como uma ação de aperfeiçoamento de recursos humanos, mas também como enfrentamento e resposta às práticas repressivas e violadoras de direitos que, durante anos, marcaram a política de atendimento. O socioeducador precisa desenvolver habilidades que o ajudem na sua relação diária com o adolescente, o vínculo entre o profissional e o jovem atendido deve ser estabelecido a partir de uma relação dialógica. O reconhecimento do papel de educador como agente ativo no processo de atenção aos adolescentes é atribuição e, muitas vezes, o desafio dos socioeducadores.

O CONANDA, em 27 de março de 2006, ao definir a Resolução 112/2006, aprova os parâmetros para a formação continuada dos operadores do Sistema de Garantia de Direitos.

> (...) o presente documento começa por definir a importância da formação continuada, traz os eixos norteadores e os objetivos dos processos de formação, apresenta princípios metodológicos e métodos formativos, circunscreve o público alvo, sugere conteúdos e estratégias, propõe bancos de informações e critérios definidores de boas práticas (Resolução 112/2006).

A Resolução 112/2006 apresenta a formação continuada como possibilidade de intervenção em políticas insuficientes para a população de crianças e adolescentes expostos a vários tipos de violência e às mais diversas formas de negação de direitos.

Como público-alvo, entre outros, destacam-se aqui os profissionais de programas socioeducativos. Despertar no profissional que atua em políticas públicas para o adolescente em conflito com a lei o interesse pelo conhecimento, aprimorar habilidades e competências, instrumentalizá-lo no que tange à legislação referente aos adolescentes e desenvolver um processo contínuo de reflexão crítica sobre sua prática são elementos que justificam a necessidade da formação continuada.

Os princípios e diretrizes para a formação continuada são indicados na Resolução 112/2006 e sinalizam a discussão de um projeto de sociedade em que as relações devem ser pautadas pela ética, bem como pela afirmação dos princípios de Direitos Humanos de universalidade, exigibilidade e participação. Deve-se ter como objetivo o desenvolvimento de uma visão cidadã que contribua para o entendimento das mais diversas realidades em que se encontram os adolescentes, como forma de elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos. Como princípios da formação continuada, destacam-se: respeitar e incorporar as realidades, especificidades e diversidades regionais; fortalecer as experiências locais; incorporar as áreas da saúde, educação, assistência, justiça e as demais que trabalham direta e indiretamente com crianças e adolescentes, conscientizando que esses são responsabilidade da família, sociedade e governo (Resolução 112/2006).

A finalidade ou os objetivos postos para a formação continuada possibilitam uma visão crítica da realidade, que viabilize o trabalho em rede, a fim de criar e fortalecer relações democráticas, éticas e horizontais (Resolução 112/2006). Ao se pensar na formação continuada do profissional do sistema socioeducativo, o trabalho em rede responde ao que é previsto no ECA (1990): “integração operacional de órgãos de Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública, e Assistência Social (...) para efeito de agilização do atendimento inicial ao adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional” (art. 88 inc.V).

Entende-se também que a formação continuada tem como finalidade configurar-se como política de formação no que tange a “conhecer, promover e/ou construir conjuntamente metodologias e procedimentos para implementar e multiplicar processos de formação”, apresentando, ainda, como objetivos “consolidar e disseminar o paradigma e a cultura do marco legal, sensibilizando para o interesse da criança e do adolescente, como prioridade absoluta nas políticas públicas” (Resolução 112/2006).

Sobre a metodologia dos cursos e programas de formação, indica-se a promoção de formações ora em rede, pela oportunidade de aprimorar contatos e fluxos, ora em grupo, organizadas por tema e/ou público específico. O método deve ser adequado ao perfil dos participantes a partir das características e demandas apresentadas, e garantir ainda:

> (...) que a formação seja um processo vivo e impactante, com metodologias criativas, problematizadoras e participativas. Da escolha dos conteúdos e materiais, dinâmicas de grupos, considerar as experiências dos atores, criar condições de participação, vivências democráticas e trabalhos em rede. Construir, transmitir e articular saberes dos vários níveis de atores envolvidos (Resolução 112/2006).

Também são indicados processos formativos que ocorram em serviço em que é propiciada a possibilidade de difusão do conhecimento no cotidiano do trabalho. A escolha de temas ou abordagens possibilitam a ressignificação da prática de trabalho. Devem ser estimuladas as trocas de experiências e vivências, estudos de casos e "resolução de dilemas", estabelecendo alinhamento entre teoria, legislação e prática. A avaliação dos processos de formação deve ocorrer de maneira conjunta, situação em que tanto os formadores, socioeducadores, profissionais do SGD e participantes em geral (crianças, adolescentes, familiares, representantes da sociedade civil organizada etc.) possam apresentar indicadores qualitativos e quantitativos sobre a efetividade da formação continuada.

Como conteúdos, são sugeridos cinco eixos temáticos a serem desenvolvidos durante os processos de formação. A inter-relação dos temas visa ao aprimoramento e à transformação da prática. É indicado ainda que o ECA seja conteúdo básico de todas as propostas de formação. Os eixos temáticos apresentados pela Resolução 112/2006 são: Recuperação Histórica e Contexto Atual; Direitos e Legislações; Políticas Públicas e Garantia de Direitos; Infância e Adolescência – Cenários e Especificidades; Competências e Habilidades.

A formação continuada também está presente em diversos programas, políticas e em tratados internacionais de Direitos Humanos. Em 2009, o Governo Federal aprovou o Programa Nacional de Direitos Humanos n° 3. Sobre o atendimento socioeducativo, é apresentado como ação programática, entre outras: "implantar centros de formação continuada para os operadores do Sistema Socioeducativo em todos os estados e no Distrito Federal" (PNDH3, 2009). Assim, entende-se também a

formação continuada dos socioeducadores como ação que busca a efetivação dos Direitos Humanos no atendimento socioeducativo.

Considerações finais

A formação continuada do socioeducador constitui-se em intervenção que busca transformações no atendimento socioeducativo. Além de capacitar profissionais e produzir conhecimento, a formação continuada considera a reflexão sobre as práticas de trabalho elemento comum a todos os programas destinados aos socioeducadores. Entre os profissionais e estudiosos / pesquisadores do sistema socioeducativo, são divulgados práticas e programas de formação, porém, pesquisas ou estudos relacionados especificamente ao tema são ainda escassos, não sendo possível afirmar que, atualmente, a bibliografia referente à formação continuada do socioeducador apresenta produção suficiente para definir, com clareza, seus fundamentos teóricos.

Ao pesquisar as instituições que executam medidas socioeducativas de privação de liberdade, busquei por registros ou evidências que representassem programas ou políticas de formação continuada. Conforme indica Gil (2010), essas são características de pesquisas exploratórias e o produto final, um problema mais esclarecido, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores. A partir do material selecionado, identifiquei os elementos que contribuem para o entendimento dos parâmetros da formação continuada em relação aos seus princípios e diretrizes, finalidades e objetivos, metodologia e conteúdo.

Ao longo da pesquisa, observei que os estados brasileiros apresentam ações que se desenvolvem em rede e articuladas com os conselhos de direito, numa relação horizontal e vertical entre as esferas federal e estadual, como princípios e diretrizes para a formação continuada do socioeducador. Os programas de formação são gratuitos e muitas vezes reconhecidos como um processo de educação não formal, porém, em alguns estados, configuram-se como programas de extensão universitária. Em geral, buscam enfrentar um atendimento marcado pela negligência de direitos e garantir a atenção de qualidade nos programas de socioeducação. No que tange à consolidação de convênios, foram identificadas parcerias com FNCA, SDH, CONANDA, universidades públicas e privadas e Escolas de Conselhos.

Em relação às finalidades e aos objetivos propostos, destacam-se a busca pelo

conhecimento, a promoção e construção conjunta de metodologias e procedimentos para implementação dos programas de formação. Em alguns estados, os programas configuram políticas de formação continuada, havendo registros de ações sedimentadas, bem como a sistematização de cursos e programas contínuos de aperfeiçoamento. Além disso, é constante, como objetivo, a indicação de se garantir a existência de qualificação e formação permanente para os socioeducadores, espaço de superação coletiva, bem como os instrumentos para se discutir a prática e avançar na construção de novos saberes. É sugerido ainda: elaborar propostas para a melhoria da qualidade no atendimento e implantação do SINASE, contribuir para elaboração dos Planos Políticos Pedagógicos dos centros de atendimento, desenvolver formas de cooperação e intercâmbio com instituições públicas e privadas, estimular e orientar a produção e publicação acadêmico-científica. Destacam-se também objetivos que indicam a desnaturalização da imagem construída do adolescente em conflito com a lei e o despertar para o papel social de cada socioeducador.

A metodologia da formação continuada configura uma variedade de intervenções, com técnicas e abordagens diversas. Trata-se de um processo vivo, pois, nos registros analisados, percebi que o momento político e administrativo da instituição e as práticas profissionais influenciam diretamente a dinâmica dos cursos e programas desenvolvidos. Busca-se a adequação do método ao perfil dos participantes, a partir das demandas apresentadas, ora pela instituição, ora pelos profissionais. Em geral a metodologia utilizada é organizada em módulos, que podem ser presenciais, à distância e em serviço. Os módulos são divididos de acordo com um tema específico, ou pela forma como serão desenvolvidos. Em relação à carga horária, a maioria dos cursos presenciais é de 40 horas, já os programas não presenciais oscilaram entre 40 e 120 horas. Também identifiquei o registro de um programa de formação que previu 20 horas para a produção de trabalho acadêmico. Os seminários são, em geral, realizados num curto período de tempo e, muitas vezes, são organizados para apresentação e divulgação de estudos produzidos por pesquisas ou durante programas de formação continuada. Palestras, grupos de trabalho, mesa redonda e oficinas no desenvolvimento dos cursos são constantemente indicados, todavia, visitas às unidades de atendimento também são utilizadas como metodologias. De modo que, em alguns estados, são organizados estágios, que contam inclusive com

supervisão técnica.

Os profissionais que atuam nos programas de formação continuada são, em geral, socioeducadores que trabalham ou trabalharam diretamente com o atendimento socioeducativo. Profissionais que atuam fora do sistema socioeducativo ou estudiosos da área (docentes, professores doutores, psicólogos, terapeuta corporal) também são convidados ou contratados para trabalhar nos cursos de formação. Também são realizados cursos para outros atores que nem sempre são categorizados como socioeducadores, como: policiais que atuam junto a executoras de medidas socioeducativas; professores da Secretaria da Educação; juízes de direito; técnicos do Judiciário, Ministério Público e Defensoria; conselheiros de direito e tutelares; arte-educadores; familiares de socioeducadores; professores universitários; operadores da justiça infanto-juvenil.

Sobre os conteúdos programáticos, a maioria dos temas faz referência aos direitos e legislações, de maneira que o ECA é o tema mais abordado pelos programas de formação. No que se refere a competências e habilidades, notei a recorrência de temas relacionados ao Sistema de Garantia de Direitos e as medidas socioeducativas, em especial definições e orientações presentes no SINASE. A adolescência é contextualizada na maioria dos programas de formação, e os aspectos do desenvolvimento biológico e emocional, bem como a realidade social dos jovens privados de liberdade são constantemente abordados nos cursos e seminários realizados. O resgate histórico também compõe os conteúdos de alguns programas de formação, como forma de evidenciar a necessidade de se transformar as práticas ainda marcadas pela violência e pela repressão. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é presente nos diversos módulos de formação, em proporção similar ao tema violência, o que evidencia a necessidade de se buscar, cada vez mais, por práticas que garantam a dignidade humana aos adolescentes privados de liberdade.

Não é possível afirmar que a formação continuada dos socioeducadores se configura como uma política nacional de formação, porém, os estados do Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Maranhão e o Distrito Federal apresentam programas que indicam políticas estaduais de formação. Também é difícil elaborar comparações entre os programas de formação dos estados pesquisados, pois cada um desenvolve suas ações com metodologias, princípios e finalidades diferentes, de

acordo com as necessidades do atendimento socioeducativo.

Contudo, deparei-me com metodologias criativas frente à falta de políticas de formação estabelecidas e com a intenção de se realizarem mudanças no interior das instituições que executam medidas socioeducativas, por meio da atenção e da valorização dos socioeducadores. Propiciar aos profissionais a oportunidade de refletir sua prática, num momento de reconstrução do conhecimento, em que também os saberes da socioeducação possam ser contextualizados, faz da formação continuada estratégia de intervenção que possibilita aos socioeducadores maior condição para assegurar um atendimento socioeducativo pautado nos Direitos Humanos.

Referências

Decreto nº 7.037 (2009). *Programa Nacional de Direitos Humanos – 3*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Donzelot, J. (1977). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.

Freire, P. (1984). *O papel do educador*. [Extrato da palestra proferida no Centro Teotônio Vilela da FEBEM-SP em 15 de junho de 1984]. São Paulo, SP: FEBEM.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (47a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Gatti, B. (2008). Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação, 13*(37).

Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas.

Goffman, E. (2005). *Manicômios, prisões e conventos* (7a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.

Imbernon, F. (2002). *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (3a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Lei nº 8.069/1990 de 13 de Julho. *Estatuto da criança e do Adolescente*. Presidência da República.

Liberali, F. C. (2010). *Formação crítica de educadores, questões fundamentais.* Campinas, SP: Pontes.

Luiz, D. E. C. (2009). Capacitação e Emancipação: uma relação possível. *Revista Textos & Contextos, 8*(1), 68-88.

Palma Filho, J. C., & Alves, M. L. C. (2003). Formação continuada: memórias. In R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, SP: UNESP.

Resolução 112/2006 de 17 de Março. *Parâmetros para a Formação Continuada dos Operadores do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Resolução 119/2006. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO EM ORIENTAÇÃO PROFISISONAL – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA

Natália Pascon Cognetti – UEM / UNIFAFIBE

Introdução

A Era Tecnológica tem favorecido transformações céleres e constantes observadas no mercado de trabalho e nas relações sociais. Isso influência no perfil e dinâmica cultural de um determinado contexto. Num mercado de trabalho que ora se atrai por profissionais especialistas e ora por perfis generalistas, tem se tornado frequente a busca por orientação e reorientação profissional de pessoas para inserção neste cenário. Surgem, então, os seguintes questionamentos: estas devem procurar pela Orientação Profissional ou pela Orientação Vocacional? Ambas as orientações referem-se ao mesmo processo?

Falar em Orientação Profissional implica discutir, além das questões relacionadas às nomenclaturas para identificação da área – se Orientação Profissional, Orientação Vocacional e/ou, ainda, Orientação Ocupacional – também o seu enquadramento, quando analisadas as contribuições da ciência psicológica, à área da Psicologia Escolar e Educacional ou a Psicologia do Trabalho. Ainda que a Orientação Profissional constitua uma área em si, que mantem interfaces com as áreas citadas e também com a Psicologia Clínica, tais discussões implicam, muitas vezes, na ausência de unidade para produção e pesquisas na área que contribuam ao seu desenvolvimento.

Quando analisado o desenvolvimento histórico da Orientação Profissional, compreende-se o ajustamento de indivíduos ao mercado de trabalho como um dos objetivos iniciais da área e, portanto, sua proximidade a Psicologia Industrial (atual Psicologia Organizacional e do Trabalho) e assim a Psicometria e demais técnicas de seleção observadas na época. Entre os primeiros centros voltados ao processo está o de Orientação Profissional, em Munique (Alemanha), criado em 1902 com o objetivo de identificar os profissionais providos de qualidades necessárias as tarefas a serem realizadas no trabalho. Frank Parsons (1854-1908), foi pioneiro ao relacionar as características pessoais e ocupacionais como forma de orientar jovens em sua carreira, desenvolvendo o Centro de Orientação Profissional Norte-Americano. Na América

Latina, Argentina e Brasil podem ser considerados países precursores na implantação da orientação. Em 1924, o Colégio Liceu de Artes e Ofício de São Paulo passou a realizar Orientação Profissional, contribuindo para a aproximação do campo à área da educação.

A discussão sobre a terminologia da área perpassa as nomenclaturas profissional e vocacional. O próprio termo orientação é questionado por teóricos ao defenderem à indução deste a escolha profissional como único objetivo da atividade (Vasconcelos & Oliveira, 2004). Não obstante, para Levenfus (1997) o termo apenas indica a condução de um processo terapêutico que permitirá ao sujeito reconhecer uma identidade profissional a partir do seu autoconhecimento e das questões referentes ao mercado ocupacional.

O estudo das diferentes terminologias permite atribuir a Orientação Profissional atividades que objetivem informar o orientando sobre as características das profissões no mercado, sem que se enfatizem particularidades intrapsíquicas, ou seja, características pessoais do sujeito. Já a Orientação Vocacional pode ser compreendida de forma macro, uma vez que se liga, além das características ocupacionais, as informações pessoais que possam conduzir ao maior autoconhecimento do orientando; nesta área, incluem-se informações sobre relações sociais, contexto de desenvolvimento, família, etc. (Vasconcelos & Oliveira, 2004).

Autores como Müller (1988), Bock e Aguiar (1995), Melo-Silva e Jacquemin (2001), além de Andrade (2002) discutem a compreensão da Orientação Vocacional. Segundo Bock e Aguiar as atividades em Orientação Vocacional envolvem um trabalho de promoção de saúde, visto estimularem o autoconhecimento e o próprio conhecimento da sociedade onde vive. Para Andrade, a Orientação Vocacional deve ser compreendida como um trabalho psicoprofilático, já que por meio de uma análise psicológica, através de recursos e técnicas da psicologia, procura-se desenvolver as potencialidades do sujeito, visando maior bem estar e qualidade de vida.

É importante compreendermos que, ainda que existam diferenças ao analisarmos cada uma das áreas e seus objetivos separadamente, as palavras profissional e ocupacional estão associadas ao campo de comportamento vocacional. Ambas as áreas possuem como objetivo possibilitar ao indivíduo uma melhor compreensão sobre a carreira mais adequada a ser seguida, considerando-se, para tanto, as informações relativas ao mercado e suas características pessoais. O termo vocacional, na língua

inglesa, está relacionado à tendência a uma determinada atitude inclinação, disposição; ou a tarefa, atividade, ocupação profissional a qual se dedica uma pessoa. Na língua portuguesa, relaciona-se ao ato de chamar, escolher, à predestinação, tendência, disposição, talento e/ou aptidão (Melo-Silva e Jacquemin, 2001).

> Nesse sentido o conceito orientação profissional tem sido utilizado para denominar a disciplina oferecida nos cursos de Psicologia, em geral, e em documentos oficiais brasileiros como, por exemplo, a regulamentação da profissão de psicólogo (Lei n° 4.119, 27/08/62) (Melo-Silva e Jacquemin, 2001, p. 58).

Esta análise, portanto, aponta para a utilização do termo profissional nos documentos acadêmicos e cursos de graduação no Brasil. Já o termo vocacional parece ser mais utilizado por aqueles que trabalham com teorias voltadas à clínica. O que se percebe é que diversos autores compreendem como equivalentes ambos os termos. Mesmo Bohoslavsky, que terá suas contribuições para a área discutidas ao longo deste trabalho, reflete sobre a identidade vocacional surgir a partir da identidade profissional, o que impossibilita a cisão entre os dois termos.

Teorias na área

Por volta de 1920, as atividades em Orientação Profissional são mais fortemente influenciadas pela Psicometria. Nesta mesma época, no Brasil, as atividades estão relacionadas a Psicologia Aplicada. Com as atividades do Colégio Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, ocorre a aproximação do campo à área da educação. Em 1942, é criada a Lei de Capanema, que estabelece as atividades de Orientação Educacional nas escolas e atribui a elas o auxílio no processo de orientação profissional dos alunos (Melo-Silva e Jacquemin, 2001; Vasconcelos e Oliveira, 2004).

Com a Lei, novos institutos com essa finalidade são criados. Um dos mais importantes é o Instituto de Orientação Profissional (ISOP) criado em 1947 no Rio de Janeiro. Este instituto era formado, em grande parte, por profissionais da Psicologia Aplicada. Entre os principais objetivos estavam o desenvolvimento de métodos e técnicas da Psicologia Aplicada à educação e orientação, o atendimento ao público através dos processos de seleção e orientação e a formação de novos profissionais.

Neste cenário, o profissional de orientação passa a dominar os instrumentos de avaliação psicológica que possibilitarão a ele apontar ao sujeito a direção ocupacional

correta. Com a Psicometria, a orientação tem seu perfil diretivo reforçado. Como teoria para embasamento das atividades, é utilizada a do Traço e Fator, sistematizada por F. Parsons, considerado por muitos estudiosos como fundador das atividades em Orientação Profissional. As ideias propostas pela teoria Traço e Fator seriam, mais tarde, reformuladas por J. Holland (1919-2008), em sua teoria Tipológica da Orientação Profissional (Ribeiro & Uvaldo, 2011).

Entre as bases epistemológicas e teóricas da teoria dos Traços e Fatores está a concepção mecanicista do ser humano, uma vez que para Parsons tanto o indivíduo quanto a sociedade possuiriam uma configuração estável de desenvolvimento que permitiria prever determinadas características, visto as poucas mudanças sofridas por estes ao longo da vida. A partir desta concepção, portanto, a escolha vocacional seria compreendida como definitiva, requerendo uma orientação que envolvesse o ajustamento entre as características pessoais e à ocupação escolhida para maior produtividade ao processo. Parsons enfatizou o método científico como uma das bases metodológicas de sua orientação, colaborando para as teorias seguintes ao construir uma classificação científica e lógica das ocupações e contextos de trabalho.

Ao avaliar-se o cenário internacional, pode-se compreender que grande parte das teorias surgiu a partir de 1950. No Brasil, assim como internacionalmente, o caráter da orientação seguiu com as mesmas características de seleção e diretividade. Muitas críticas começam a ser direcionadas, neste cenário, ao caráter diretivo da orientação. Algumas novas teorias, como a Terapia Centrada no Cliente desenvolvida pelo psicólogo estadunidense C. Rogers (1902-1987) por volta da década de 40, ainda que não desenvolvida especificamente para as atividades em Orientação Profissional, contribuiu para que a área se voltasse mais ao sujeito no processo de escolha, iniciando-se, então, a não-diretividade no processo.

Da Psicologia Aplicada, a Orientação Profissional começa aproximar-se da Clínica e Educação. Os processos de intervenção, inclusive, começam a abandonar o caráter empresarial e serem realizados em consultórios particulares. Paralelamente à Psicologia, a orientação profissional sofre influências pedagógicas em seu desenvolvimento. Em 1971, é formalizada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que obriga o serviço de Orientação Educacional em todas as escolas do Brasil. No campo teórico da Psicologia, passa a ser influenciada pela Psicanálise, por

meio da Estratégia Clínica de Orientação Vocacional, desenvolvida por R. Bohoslavsky (1977-1998), psicólogo argentino que defende a utilização da abordagem clínica nas atividades em orientação. Bohoslavsky também foi um dos teóricos responsável por fortes críticas a diretividade e caráter estatístico observados na teoria Traço-Fator.

Outros dois importantes teóricos no campo da Orientação Profissional foram J. Holland e D. Super. Por volta de 1959, Holland sistematiza a Teoria Tipológica, também conhecida como Teoria Estrutural-Interativa. Nesta teoria, interesses profissionais seriam reflexos da personalidade do indivíduo, o que explicaria que diferentes tipos de personalidade se encaixassem numa mesma profissão. Holland se interessou pela compreensão do que conduziria a troca de profissões ao longo da vida e a satisfação profissional. Para este, a escolha de uma profissão seria a expressão da personalidade do sujeito, estando à satisfação e estabilidade desta escolha ligada a congruência entre o ambiente físico e social do trabalho às características pessoais do sujeito. Assim como Parsons, defende a similaridade no processo vocacional, uma vez que membros de uma mesma profissão teriam histórias e desenvolvimento semelhantes. Estas bases epistemológicas contribuíram para o desenvolvimento de seis tipos de personalidade e ambientes profissionais postulados pelo autor. Entre as críticas a Teoria está a estabilidade tipológica diante da complexidade das relações humanas, além da não influência de mudanças culturais e contextos econômicos e sociais aos tipos postulados (Ribeiro e Uvaldo; Lassance, Paradiso e Silva, 2011).

D. Super foi um dos estudiosos responsáveis por introduzir o enfoque desenvolvimentista ao tratar a Orientação Profissional como um processo evolutivo que ocorreria ao longo dos anos, e que compreenderia períodos como infância e velhice.

> As teorias desenvolvimentistas (ou evolutivas) da escolha vocacional partem do princípio que as decisões implicadas na seleção de uma ocupação, são tomadas em diferentes momentos na vida e constituem um processo contínuo, que começa na infância e termina na idade adulta. Colocam, pois, em evidência, o aspecto sequencial do comportamento vocacional (Pimenta, 1981, p. 32).

Tais ideias trouxeram uma “nova cara” ao que até então vinha sendo desenvolvido. Realizou a junção de algumas contribuições de teorias anteriores e vertentes psicológicas como a social, fenomenológica, evolutiva, humanista, dentre outras. Em 1953 publicou o artigo *Uma Teoria do Comportamento Vocacional* que se tornaria o marco histórico de suas contribuições.

Para Super ao assumir uma nova profissão, buscar-se-ia o implemento do conceito de si mesmo, denominado pelo autor de *autoconceito*. Este seria construído a partir da experiência social, sujeito a influência das mudanças nas relações sociais e a questão temporal, ainda que tendesse a estabilizar-se ao final da adolescência e início da maturidade. É a profissão quem tornará possível a representação de um papel apropriado ao autoconceito. Se antes o sujeito deveria adequar-se as características do mercado de trabalho, agora o processo de orientação conduziria a adequação das características do mercado as do orientando (Lassance, Paradiso e Silva, 2011). Super,

> Introduziu a importância da formação do "conceito de si mesmo" e no processo de escolha vocacional. O "si mesmo" influi na escolha vocacional. O "conceito de si mesmo" ou "autoconceito" é "a imagem que a pessoa tem de si mesma". Esse termo, em parte, tem sua origem na psicologia fenomenológica, segundo a qual as pessoas reagem à realidade como a veem (Pimenta, 1981, p. 34).

Super discutiu alguns estágios de desenvolvimento e as tarefas evolutivas pertencentes a estes. Estas informações foram sistematizadas no modelo Arco Iris da Vida e Carreira elaborado pelo autor (Lassance, Paradiso e Silva, 2011). Caberia, assim, ao aconselhador profissional atuar auxiliando o sujeito na antecipação de tarefas evolutivas, colaborando para a formação de atitudes e competências necessárias a tomada de decisão.

Considerações gerais – atividades e demandas em orientação profissional

Muitos profissionais têm buscado a área de Orientação Profissional por conta do contexto social, econômico e histórico que vivenciamos. A procura pelo serviço de orientação, assim como a atuação no campo, tem aumentado. Os cursos de graduação que começam a surgir levam inclusive a ISOP a mudar novamente seus objetivos. De ISOP, o instituto se transforma em Instituto Superior de Pesquisa Psicológica, e passa a se concentrar na formação profissional no nível de pós-graduação. Como maior centro na área está a ABOP, Associação Brasileira de Orientação Profissional, que existe desde 1993, além dos grandes centros de pesquisa na área em instituições públicas no Brasil. A ABOP constitui um dos nossos principais órgãos de pesquisa e promoção de conhecimento na área de Orientação.

A Orientação Profissional pode ser realizada por Psicólogos e Pedagogos. Ainda que considerada uma área em si, não possui regulamentação própria, o que dificulta a profissionalização, padronização de certos procedimentos, e mesmo a fiscalização das atividades pela ABOP. É importante esclarecermos que a Orientação Educacional enquanto campo responsável por reunir os procedimentos e profissionais que realizarão a orientação, existe e é regulamentada, constituindo-se em atividade restrita aos pedagogos e especialistas.

Sobre as atividades em Orientação Profissional, observa-se ainda forte influência da testagem psicológica como ação mais válida para o processo. Na modalidade clínica, muitos testes são utilizados para auxiliar o orientando a identificar-se profissionalmente. Todavia, é importante ressaltar que os testes, para grande parte dos autores na área, não devem constituir-se na informação mais rica do processo. A tomada de decisão por parte do orientando dependerá da elaboração que este faz ao decorrer das conversas e entrevistas que tem com o psicólogo, no período de orientação. A importância das entrevistas deve sobressair a utilização psicométrica na orientação. Entende-se assim que os testes podem ser utilizados em programas de orientação vocacional, mas nunca devem assumir o papel principal nesse tipo de modalidade.

Para Pimenta (1981, p. 39), o orientador educacional que baseia suas ações nas teorias desenvolvimentistas, "(...) encontra inúmeras possibilidades para criar instrumentos que lhe permitam ajudar o indivíduo a escolher (portanto, para intervir no processo de escolha) (...)", todavia, ressalta que se deve haver atenção a questionamentos como "Para que estudar? Para que escolher uma ocupação? Para que e para quem trabalhar? As pessoas são livres para escolher? (...)". Tais questões, se não respondidas pela psicologia e atendadas pelo orientador durante o processo, não auxiliarão o sujeito a examiná-las.

O processo de orientação pode ser realizado tanto individualmente quanto em grupo. O trabalho em grupo demonstra-se ainda mais benéfico por permitir maior visualização pessoal no ambiente de trabalho. Além de facilitar o processo dado a sensação de "mesma situação" que o grupo provoca, auxiliando na diminuição de sentimento de insegurança, assim como na compreensão do outro sobre ele. Isso porque os feedbacks do grupo estarão relacionados à forma como ele percebe o outro, o que ajuda no processo de autoconhecimento.

Relato de experiência

Este trabalho buscou refletir sobre os desafios e possibilidades da atuação em Orientação Profissional, a partir da compreensão das atividades enquanto um processo, distante da atuação pontual e psicotécnica presente no início da área. Por meio da elaboração de um programa para supervisão de atividades para estágio na área no curso de Psicologia, o trabalho objetivou a aplicação da orientação como forma de auxiliar crianças e adolescentes na elaboração de seus projetos de vida, além de reflexões acerca das contribuições da ciência psicológica ao campo.

A partir das contribuições das teorias desenvolvimentistas para as atividades em Orientação Profissional, a proposta para realização das atividades em orientação deixou de ser levada apenas aos jovens do Ensino Médio, para também ser vivenciada com jovens do Ensino Fundamental, como possibilidade de se trabalhar, além das atividades básicas em orientação, a sensibilização para a educação.

O estágio em Orientação Profissional compõe as atividades voltadas à ênfase educacional na graduação em Psicologia, no 9° período de formação (5° ano) discente, o que reitera a reflexão realizada a respeito do enquadramento da área na Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia do Trabalho ou Clínica. As atividades devem ser realizadas em instituições de ensino que apresentem a demanda necessária para tal. Como forma de ampliar as possibilidades de inserção dos alunos em campo, assim como desmistificar a orientação enquanto algo pontual e voltado especialmente ao mercado de trabalho, orientou-se os alunos a oferecerem a proposta também aos anos anteriores ao colegial – séries em que normalmente a Orientação Profissional é realizada – como forma de compreensão da orientação como processo que se desenvolve da infância a velhice, como postulado por D. Super.

Características do Programa

A partir da carga horária postulada pela grade curricular para realização do estágio, foi elaborado um programa com oito encontros semanais, que contemplavam desde a apresentação inicial da área e atividades, como aplicação de dinâmicas que visavam propiciar o desenvolvimento de autoconhecimento e tomada de decisão.

O programa de Orientação Profissional foi elaborado sob dois vieses: um deles (aqui denominado de Programa A) direcionado para aplicação a alunos do Ensino Fundamental I (quinto ano) e II (sexto a nono ano). O Programa B foi elaborado para aplicação com alunos do Ensino Médio (primeiro a terceiro colegial).

O *Programa de Orientação Profissional A* contemplou as seguintes temáticas:

1° – "O que a Psicologia tem a nos oferecer?"

Neste encontro, após apresentação dos objetivos do estágio e avaliação das atividades já realizadas pela escola com o diretor e/ou coordenador pedagógicos e professores na área, os estagiários deveriam se apresentar a sala selecionada para atividades. Neste momento deveriam ser debatidas as possibilidades de atuação do Psicólogo, a fim de desmitificar a concepção deste enquanto profissional que trabalha apenas com problemas de aprendizagem ou desenvolvimento. O encontro também objetivava a apresentação das etapas do trabalho aos alunos, a fim de já possibilitar condições para apreender a orientação profissional como processo.

2° – Relacionamento Interpessoal

O objetivo deste encontro era possibilitar, por meio de vivências e dinâmicas, o desenvolvimento da habilidade de Relacionamento Interpessoal como forma de promoção de saúde e sentido as relações grupais, não apenas no contexto educacional, mas, também em outras relações sociais dos alunos, como família, amigos, etc.

3° – Respeito às diferenças

A inserção no mercado de trabalho requer habilidades individuais, especialmente habilidades que permitam um bom relacionamento grupal. A fim de atender também a demandas importantes observadas no cenário educacional, o encontro objetivou trabalhar o respeito às diferenças como forma de aprimorar as relações em sala de aula e colaborar para o respeito às diferenças sociais, econômicas, étnicas, etc.

4° – Habilidades Sociais: "aprimorando minha empatia e assertividade"

Neste encontro, os estagiários deveriam trabalhar com a sala as habilidades sociais no relacionamento entre aluno-escola (considerando-se para tanto os elementos

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como professores, gestão escolar, alunos, etc.).

5° - Cooperação e responsabilidade social

No 5° encontro foram trabalhadas questões atuais em nossa sociedade que contribuem, além do desenvolvimento profissional, para a reflexão sobre nossas atitudes diante das relações sociais e do ambiente. Sugeriu-se que os estagiários propiciassem a reflexão sobre a convivência grupal, através de vivências e dinâmicas.

6° – Sensibilização para a importância da escola

O encontro iniciou-se com a retomada das atividades da 4° sessão (a importância do bom relacionamento entre aluno-escola). Trabalhou-se a importância da escola em nossa formação pessoal e profissional. Orientou-se os estagiários para que dividissem os alunos em grupos e instruíssem, cada grupo, a refletir sobre as atividades desenvolvidas até o momento, no estágio. Para tanto, deveriam pensar em uma peça de teatro para encenarem aos demais em sala. Na peça, deveriam trabalhar uma situação que apresentasse a compreensão deles sobre a importância da escola em suas vidas. A peça poderia ser uma conversa entre familiares, o relacionamento entre colegas de sala, a relação com professores e, ainda, a forma como estariam depois de formados.

Neste ponto, Melo-Silva e Jacquemin (2001) discutem o psicodrama como técnica a ser utilizada na experiência em grupo, "(...) O adolescente ao viver dramaticamente uma dada situação – uma profissão, o vestibular – passa a ter uma compreensão profunda e esclarecedora" (p. 84).

7° – Preparação para as profissões

Para discussões neste encontro, utilizou-se à apresentação das peças elaboradas pelos alunos e a visão de cada um acerca da educação e mercado de trabalho. Para complementar as reflexões, os estagiários deveriam investigar o que os alunos compreendem por trabalho, suas aspirações e expectativas quanto às mudanças escolares. Poderia ser solicitado aos alunos que conversassem com os familiares que trabalham para investigar o que eles compreendem por esta atividade e qual a

importância da escola em suas vidas, assim como conversarem com alunos dos anos posteriores para investigarem as características das mudanças escolares.

8° - Encerramento

Os estagiários retomaram com os alunos as entrevistas realizadas acerca do trabalho e as percepções sobre o programa. Ao final, foi solicitado aos alunos redigirem um texto, apontando o que mais gostaram e o que aprenderam na realização dos encontros.

Já o *Programa de Orientação B* contemplou o seguinte formato:

1º. – O que é Orientação Profissional?

Este encontro objetivou o conhecimento dos membros do grupo e integração com a sala. Nele, foi explicado o tema orientação profissional e apresentadas as atividades (os encontros e o desenvolvimento deles). Os orientadores deveriam expor as características da Orientação Profissional e a importância desta enquanto projeto de vida. As etapas do projeto foram pontuadas, assim como a necessidade de participação do grupo.

2° – "Eu me conheço?" – desenvolvendo Autoconhecimento

Foi trabalhado o conhecimento das habilidades e aptidões de cada um através de dinâmica, assim como realizada a reflexão sobre a relação entre a importância do autoconhecimento e o processo de escolha.

3° – A Escolha Profissional

Neste encontro deveriam ser discutidas com os alunos as questões envolvidas num processo de escolha profissional. Foi problematizado com eles que a escolha profissional sofre influências pessoais, familiares, e também se relaciona a questões econômicas e ao mercado regional. Os orientadores deveriam, ainda, investigar junto aos alunos o que compreendem sobre trabalho. Para tanto, foram questionados sobre o que ouvem com relação a trabalho (se características positivas ou negativas – puderam-se trabalhar frases como: "Primeiro lazer, depois trabalho"; "Eu sou o que faço", etc.); quanto tempo os pais passam trabalhando, etc. A discussão deveria ser orientada de

forma que os alunos compreendessem que trabalho constitui-se numa atividade que está totalmente atrelada a construção da sua identidade.

4° – Investigando as profissões e mercado de trabalho

Foram realizadas atividades para investigação das características das principais profissões de interesse da sala. O objetivo da sessão foi facilitar, além do autoconhecimento, integração e informação sobre as profissões e sua relação com nossas características.

5° – Sensibilização para a importância da escola

O encontro iniciou-se com a retomada das atividades da 4° sessão. Aqui foi trabalhada a importância da escola em nossa formação pessoal e profissional. Cada grupo deveria apresentar os resultados de sua pesquisa sobre profissões. Neste momento, os demais alunos foram ser incentivados a fazerem perguntas e questionamentos sobre as profissões. Finalizada a análise, os orientadores pediram aos alunos que aludissem as profissões a matérias importantes, estudadas no ensino médio. O encontro buscou favorecer a análise sobre o papel da escola na formação pessoal e profissional de cada um.

6° – Habilidades Sociais/Relacionamento Interpessoal e as possibilidades de cursos e bolsas para estudos

Foram trabalhadas duas questões complementares: habilidades importantes ao desenvolvimento pessoal e, consequentemente, profissional de cada um; e as possibilidades de cursos técnicos e universitários, além das bolsas de estudo oferecidas pelo governo. Os estagiários fizeram um levantamento das escolas técnicas e universidades da região e do estado (cursos, duração, valores, etc.) e das bolsas de estudo propiciadas pelo governo (PROUNI, FIES, etc.), com o objetivo de ampliar o olhar sobre a real possibilidade desta inserção.

7° – Projeto de Vida – “alcançando sonhos”

Este encontro objetivou avaliar os resultados alcançados em relação aos objetivos propostos ao início do grupo em Orientação Profissional. Os orientadores

deveriam fazer uma breve análise dos encontros realizados a fim de possibilitarem uma retrospectiva sobre as etapas vivenciadas. Foi entregue a cada participante uma folha sulfite. Nela, eles deveriam realizar um traço que indicasse, ao final, um prazo estabelecido por eles (pode ser um ano em questão, ex.: 2020; uma data específica, ex.: formação profissional; velhice, etc.). Os orientadores pediram aos participantes que escrevessem nos anos anteriores o que teriam realizado de importante para chegarem até o ponto final. As ações deveriam ser escritas até a data atual. A atividade objetivou estimular ações que nos auxiliem no crescimento e busca por objetivos pessoais e profissionais.

8° - Encerramento

Os estagiários ficaram livres para escolherem uma dinâmica de encerramento com a turma, que poderia ser um filme, uma atividade, palestra, etc. Ao final, foi realizada a discussão sobre questões como: "Quais meus sentimentos, hoje, diante da escolha profissional?"; "O que desenvolvi com esse grupo e como posso continuar me desenvolvendo?".

Resultados e Considerações finais

Observou-se resistência das instituições na atuação voltada ao Ensino Fundamental e, ainda, ausência de projetos e demais atividades que conduzam a Orientação Profissional como processo responsável por formar habilidades sociais nos jovens tanto para o mercado de trabalho quanto para a formação pessoal.

No contato com as instituições, observou-se que a principal demanda das instituições para a orientação provém da faixa etária dos adolescentes, além do grande interesse demonstrado pela utilização de testes psicológicos como principais ferramentas da área.

Quanto a alunos (orientandos no projeto) e docentes, observou-se grande aderência das atividades, sendo ressaltado pelos professores maior comprometimento e atenção destes em sala de aula. As diferentes metodologias utilizadas nos encontros para contemplação dos objetivos propostos propiciou aos alunos maior participação nas atividades, além de maior conhecimento, por parte dos estagiários, das características

dos grupos em sala, uma vez que para realização das atividades era necessária a participação – ativa – destes.

Observa-se que a principal demanda para a orientação ainda provém da faixa etária dos adolescentes. Todavia, o serviço pode estender-se a outras classes. Jovens e adultos que se encontram fazendo curso superior e em dúvida com a profissão, mesmo profissionais que já atuam no mercado de trabalho podem recorrer a ele. Nestes casos denominamos a atividade como reorientação ou reopção da escolha profissional. Hoje, existem programas de orientação profissional para empresas, populações carentes, pessoas em fase de aposentadoria, dentre outros. Compreende-se como necessários trabalhos que apresentem a visão da orientação enquanto processo e que englobe características que ultrapassem apenas as informações ocupacionais.

Referências

Andrade, J. M., Meira, G. R. J. M., & Vasconcelos, Z. B. (2002). O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: Perspectivas e desafios. *Psicologia Ciência e Profissão, 22*(3), 46-53. Acesso em 10 de Maio, 2015, em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902008000100010&script=sci_arttext>.

Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. (pp. 9-23). In: Bock, A. M. B. *et al*. *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lassance, M. C. P.; Paradiso, A. C. & Silva, C. B. (2011). Terceira demanda-chave para a orientação profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver sua carreira? Enfoque desenvolvimentista e evolutivo. In: Ribeiro, M. A.; Melo-Silva, L. L. (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira*. Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos. (pp. 135-166). São Paulo: Vetor.

Levenfus, R. S. (1997). *Psicodinâmica da escolha profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Müller, M. (1988). *Orientação Vocacional*: contribuições clínicas. Trad. De Margot Fetzner. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pimenta, S. G. (1981). *Orientação Vocacional e decisão*: estudo crítico da situação no Brasil. (2a ed.). São Paulo: Editora Loyola.

Ribeiro, M. A. & Uvaldo, M. C. C. Primeira Demanda Chave para a Orientação Profissional: como o indivíduo a realizar seu ajustamento vocacional/ocupacional? Enfoque Traço-Fator. (2011). In: RIBEIRO, M. A.; MELO-SILVA, L. L. (Orgs.). *Compêndio de orientação profissional e de carreira*. Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos. (pp. 86-109). São Paulo: Vetor.

Silva, L. L. M.; Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em Orientação Vocacional / Profissional*: avaliando resultados e processos. São Paulo: Vetor.

Vasconcelos, A. B. de; Oliveira, I. D. (2004). (Orgs.). *Orientação Vocacional*: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos. São Paulo: Vetor.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DA ATUAÇÃO FRENTE A PRODUTIVIDADE ACADÊMICA

Natália Pascon Cognetti - UEM
Sônia Mari Shima Barroco - UEM

Introdução

Em tempos de recorrentes movimentos para assegurar o funcionamento das universidades públicas brasileiras, por meio de greves, protestos e outras formas de denúncias e de lutas, o presente texto discute a docência no Ensino Superior, considerando o debate como algo fundamental à formação de novos professores e pesquisadores. Muito se tem escrito a respeito, mas o debate está longe de ser esgotado ante o papel fundamental que as universidades assumem na atual sociedade, nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo conhecimento, apontando rumos para o desenvolvimento humano/societário e explicitando o que nem sempre é evidente.

Atendo ao ensino, além de outros órgãos/organismos e espaços existentes, destaca-se que o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD, destina-se à criação e ao fortalecimento de ações que agreguem desenvolvimento e maior qualidade aos cursos de graduação ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES). Seus encontros têm orientado os debates para a reformulação de Projetos Pedagógicos (PPC) e ementas curriculares da graduação. Entre as temáticas discutidas, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Sabemos da importância de tal Lei por estabelecer as instruções gerais na elaboração das Matrizes Curriculares, dos cursos no âmbito da Educação Nacional incluindo-se, portanto, os cursos de formação superior.

É notório que a LDBEN[82] em pauta permitiu a presença mais ampla do capital privado no setor educacional, gerando um quadro de oferta de ensino não presencial, de programas de financiamento de cursos de graduação, etc. Salienta-se que o Art. 43 dessa LDB apresenta e discorre sobre a finalidade da educação superior. Em seu item I, está o

[82] LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ato de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo como um dos objetivos. Como cursos que contemplarão esta finalidade e demais requisitos gerais apresentados, estão os cursos de graduação abertos a candidatos que atendam as condições apontadas pela Lei, e também os de pós-graduação, como mestrado e doutorado; ainda, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros.

A fim de sistematizar o conjunto de suas reflexões, o ForGRAD desenvolveu o Plano Nacional de Graduação (PNG), o qual possui como atividade norteadora estabelecer princípios e planejamentos concretos que guiem as atividades das IES. Decorrente da análise e posterior interpretação de algumas premissas postuladas pela LDBEN entende-se que o PNG destaca alguns princípios que necessitam de atualização ou, ainda, reformulação frente à elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Como preocupação do ForGRAD estão os currículos com carga horária mínima excessiva, a listagem exaustiva de conteúdos que prejudicam a liberdade da IES na elaboração de sua matriz curricular, reiterando, por um lado, a posição do Fórum em defesa de maior liberdade e autonomia as IES quando na construção de suas diretrizes curriculares. Por outro, pode-se ter a elaboração de currículos que assumam a conotação de atendimento ao mercado, pondo em perigo a finalidade desse nível de ensino.

Tendo em vista a contextualização exposta, o presente trabalho tem por objetivo abordar sobre mudanças, discussões e desafios enfrentados no exercício da docência superior – partindo-se da contemplação de Ensino Superior apresentada pela LDBEN – diante de um cenário em rápido crescimento, principalmente no setor privado. Por meio de revisão bibliográfica, este texto busca, ainda, demonstrar algumas mudanças históricas acerca do trabalho, o aumento da necessidade de lucratividade no mercado profissional, gerando grandes impactos e transformações no cenário educacional.

Neste panorama, reflete-se sobre os riscos enfrentados pelo conhecimento em um cenário de produção, pelas IES, cada vez mais autônomo na elaboração e implementação dos requisitos considerados relevantes à demanda apesentada para a formação superior, retomando-se, para tanto, a finalidade da educação superior como propagadora do espírito científico e reflexivo.

As Transformações no trabalho: impactos no ensino superior

Conceituar a palavra *trabalho* torna-se um exercício desafiador, considerando as diversas significações relacionadas a este através das mudanças históricas. Ao analisar suas interpretações na Grécia Antiga, observa-se o pensamento grego-ateniense acerca de trabalho como atividade relegada àqueles desprovidos da capacidade intelectual; para a filosofia clássica trabalho era tido como fator degradante, reduzido às atividades braçais e manuais, logo, associado às práticas escravistas da época, como apontam Borges e Yamamoto (2007) e como pode ser encontrado no pensamento de Aristóteles em *Política e em Ética a Nicômacos* (1984).

A etimologia da palavra trabalho demonstra sua derivação do latim *tripalium* [itálico nosso], o qual se refere a um instrumento também conhecido como "tripalis" e/ou "três paus" utilizado para torturar animais e escravos, na busca por maior produção. Gonçalves, Passos & Camargo (2007) apresentam a origem da palavra trabalho também relacionada ao latim *labor* [itálico dos autores], o qual indica "esforço penoso, dor, sofrimento, pena e fadiga" (p.143).

Os diferentes embates históricos e ideologias influenciaram na classificação maniqueísta do trabalho e nos significados atribuídos a este. Se ora trabalho era compreendido como atividade braçal relegada aos desprovidos de capacidades intelectuais, ora era vocação divina responsável por dignificar o homem, devendo este motivar-se para as atividades independentemente das condições em que seriam realizadas. Atualmente, observa-se distanciamento entre as características apresentadas pela etimologia da palavra trabalho e seus significados. O trabalho apresenta-se como fator relevante à construção de relações sociais, necessário ao processo de subjetivação do homem (Gonçalves, Passos & Camargo, 2007).

Nessa perspectiva, a abordagem do trabalho na área da Psicologia é feita por Leontiev (1978), entre outros. De modo muito resumido, pode-se dizer que o autor discorre sobre a passagem do homem biológico para o homem cultural. Neste processo, o homem torna-se sujeito do processo social do trabalho: em primeiro lugar, a questão biológica adaptou-se às condições e necessidades de produção; posteriormente, as leis sócio-históricas passam a reger o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engloba. O autor especifica as características do que compreende como

humanização, sendo este o processo de apropriar-se do que já fora criado e desenvolvido pela humanidade. À forma particular de fixação e transmissão às novas gerações das aquisições da evolução deve-se diferentemente dos animais, à atividade criadora e produtiva, fundamentalmente humana, o trabalho. Desta forma, o trabalho é o meio que possibilitará ao sujeito apropriar-se dos conhecimentos desenvolvidos pela sociedade, desenvolvendo-se enquanto homem.

Tais premissas permitem entender que trabalho, sob a visão de Leontiev, é compreendido como meio que possibilita a transformação da natureza. Por seu intermédio, novas gerações apropriam-se das riquezas do mundo participando no trabalho, na produção e em outras formas de atividades sociais, desenvolvendo aptidões especificamente humanas. Para o autor, o homem aprende a ser homem. Cabe ressaltar Leontiev e demais autores da Psicologia Histórico-Cultural consideram que as aptidões humanas não são transmitidas meramente através do fator biológico, mas adquiridas através da apropriação da cultura, juntamente com a formação social das funções psicológicas superiores.

Vale destacar que o atual desenvolvimento do psiquismo corresponde ao próprio desenvolvimento do sistema produtivo vigente. Entender o papel do trabalho e da educação sobre o desenvolvimento humano, requer que se considere a própria História da humanidade. Na transição da Idade Média (meados do século V ao século XV d.C.) para a Idade Moderna (século XV a XVIII), por exemplo, com o surgimento das grandes navegações influenciado pelo aprimoramento dos meios tecnológicos da época, decorrentes da exploração geográfica própria à dita Era dos Descobrimentos, deu-se início à profundas transformações econômicas e sociais, sendo que as novas relações sociais de produção impactaram diretamente na constituição do psiquismo humano – seja no "conteúdo da consciência", seja no funcionamento dela mesma. A aurora e a consolidação do modo de produção Capitalista responderam e geraram novas demandas a serem respondidas pelos homens, alterando a eles mesmos. É possível de se dimensionar quanto a Revolução Industrial findou com o processo de produção através da manufatura, substituindo-o pela produção maquinal, em massa, e quanto todo esse processo demandou o desenvolvimento da ciência e a criação da instituição escolar em diferentes níveis.

Pode-se dizer que estas transformações sistematizaram modos específicos de educar os homens para a vida que o trabalho impunha; ao transformar sua força de trabalho em mercadoria necessária ao detentor do capital, o homem colocou em risco a possibilidade de subjetivação através do seu trabalho, uma vez que o distanciamento entre os objetivos e compreensão do trabalho imposto pela maquinaria e organização das atividades, impossibilitou a intencionalidade e processo de significação consciente – não alienado – acerca da sua condição no trabalho.

Neste cenário, enquanto novas teorias acerca da organização do trabalho foram sendo elaboradas, também novas ideias e práticas educacionais foram sendo necessárias. Já é bem difundido, mas vale recuperar que a teoria da Administração Científica, o Taylorismo, por exemplo, racionalizou o processo de trabalho acentuando as condições exploradoras da classe trabalhadora. Da mesma forma, outras teorias, como Fordismo e Teoria Clássica postularam formas e técnicas de produção a fim de propiciar ao detentor do capital maior lucratividade (Borges & Yamamoto, 2007). Em meio à criação e implementação desses saberes sobre o trabalho, concomitantemente dadas proposições de formação educacional se apresentavam.

Estas novas formas de organização do trabalho, ainda que revigoradas por teorias voltadas às relações humanas, influenciam ainda hoje, o mercado profissional. Vivencia-se o aprofundamento das divisões de classes, diante de um cenário globalizado e altamente tecnológico. Domina o imperativo aumento da produtividade a favor da acumulação de lucros.

O impacto é a curto-prazo, tanto nas relações profissionais como nas sociais. Scremin & Martins (2005), ao analisarem o impacto do modo de produção capitalista sobre o sistema educacional e, especificamente, o processo de mercantilização da educação superior, discorrem sobre as consequências do processo. Para ambos, a produtividade importa apenas ao capital, visto o aumento do tempo de atividade excedente da classe trabalhadora ampliando a extração de mais-valia, permitindo a sequência lógica de reprodução – e acumulação – do capital. Para os autores, a expansão do modo de produção capitalista orienta todos os setores da economia, especialmente o setor educacional, que até então não estava organizado de acordo com a racionalidade de sua lógica.

Através desta perspectiva avalia-se a imbricação entre setor econômico/produtivo e organização da educação, especialmente na formação superior. Avaliada a competitividade no cenário profissional e a escassa mão-de-obra especializada, compreende-se ser interesse do mercado a formação rápida e técnica dos novos profissionais, a nível superior. Esse processo de aligeiramento na formação para tal propósito, de modo a levar os egressos dos cursos superiores a dominarem saberes técnico ou muito específico de uma dada área, concorre para que a formação humana que esse nível de ensino abarca se dê de modo parcial, limitado, o que acaba por servir como meio de angariar mais-valia a curto prazo, concorrendo para a manutenção do processo de acumulação instituído. Nesse sentido vale destacar que Silva Jr. & Sguissardi (2001) creem ser fruto das políticas neoliberais o crescente processo de mercantilização do ensino superior. Estas concepções, ao incentivarem e defenderem os princípios da dialética do livre mercado, estimulam a privatização no setor de serviços, incluindo a educação.

A formação de modo mais aligeirado, com ênfase no domínio de competências e habilidades para o mercado, requer que se dê um processo de ressignificação do conhecimento. Este tem sua gênese e desenvolvimento negados e, com a negação da historicidade que lhes é própria, servem como instrumento para o acúmulo do capital, gera impactos na elaboração dos currículos das instituições particulares e, da mesma maneira, pode ter seu impacto observado nas instituições públicas. Surgem novas formas de organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e pós-graduação, voltados ao interesse do livre mercado.

Ensino superior e mercantilização

Muito debatido na área acadêmica, o Programa de Pós-Graduação dos Mestrados Profissionais tem sido relacionado, pelos críticos à sua implantação, como fonte de conhecimento mercadológico. Pires (2014) aponta como uma das críticas realizadas a este programa de pós-graduação a dubiedade de sua proposta: devido ao mestrado acadêmico já possuir em si um componente profissional contemplado – componente este observado na formação para atuação docente e, também, nos produtos finais das dissertações, ora, por que passar a oferta-lo de outra forma? Como questões a serem refletidas, propõe:

> (...) isso não poderia fragilizar as políticas de ensino de pós-graduação e de pesquisa já consolidadas na direção da vertente acadêmica? Ao optar pela desvinculação terminológica e prática na oferta de vagas, na constituição curricular e na titulação de mestres, de um lado acadêmicos e de outro, profissionais, não estariam as universidades abrindo mão do seu papel clássico formador de pesquisadores e gerador de novos conhecimentos? E, ao reconhecer esse divisor de águas, a academia também não estaria fomentando uma polêmica em torno do que é qualitativamente válido – o acadêmico – em contraposição ao que é vulgar (o profissional)? Aliado a tudo isso ainda surgiria o questionamento sobre a perda de autonomia das IES nos destinos da sua pesquisa (s/p).

Ribeiro (2010) discute a inserção destes programas no meio acadêmico e a necessidade de se refletir sobre a relação existente entre mercado e universidade, na defesa por uma educação que se oponha a práticas naturalizadas que a transformam em mercadoria. Ao abordar a rejeição aos mestrados profissionais:

> Essa rejeição inicial pode ser encarada como um reflexo do que ocorria à época do surgimento desses primeiros mestrados profissionais: a Academia brasileira estava ainda vivenciando o impacto da então recente expansão da educação superior por meio do mercado, conduzida pelo próprio Ministério da Educação, de forma agressiva. As críticas, muitas vezes certeiras, sobre a nova forma de condução da Ciência no Brasil podem ser creditadas mais a essa mudança geral do que um receio aos MP em particular. A transformação de um bem público, a educação, em mercadoria se deu no Brasil de maneira rápida e gerou uma série de problemas ainda hoje sem solução, mas gerou também uma série de novas relações importantes para o ensino superior brasileiro (p.436).

As discussões acerca da influência do modo de produção capitalista no ensino superior têm seus impactos observados durante avaliação dos cursos de graduação. Chauí (2001), em seu trabalho *A Universidade na Sociedade*, demonstra como as instituições de nível superior se mostram parte integrante das características da sociedade brasileira. Daí que elas acabam por reproduzir o que tal sociedade demanda – embora possa protestar, denunciar, contrapor-se, é possível notar que acaba por ser levada pelo fluxo do Capital.

A autora debate sobre como, em virtude de um discurso ético-democrático do direito à educação, é colocada a proposta de democratização da universidade pública, contraditoriamente, através da sua privatização. Seguindo a mesma lógica de organização da classe dos trabalhadores industriais e de serviços, discorre sobre o corpo

docente universitário assumir as lutas corporativas por empregos, cargos e salários, perdendo-se dentro do verdadeiro papel *da batalha*. Esclarece o distanciamento, cada vez maior, entre docência e pesquisa, tornando-se os títulos acadêmicos em *graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação* (p.38). Destaca, ainda, a redução na carga horária mínima para formação nos cursos de graduação, o desconhecimento em línguas estrangeiras e a falta de incentivo à inserção, já na graduação, em pesquisas e trabalhos científicos. Chauí (2001) aponta tais situações como consequências da graduação repelida à formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário. Embora o texto escrito pela autora tenha alguns anos, ele mantém sua atualidade.

O crescente interesse na mercantilização do ensino torna-se lógico ao analisar a rentabilidade e lucratividade advindas da privatização. Trindade (2001), no início do século XXI, apresenta o Brasil como o grande campeão da privatização da educação superior na América Latina. Por meio da análise do *rancking* internacional de matrículas realizadas no ensino superior do setor privado, o país encontrava-se, já no início do presente século, na 7° posição entre os países com maior percentual de Instituições de Ensino Superior privadas. Ao se analisar o processo de privatização de modo geral, o país também apresenta posição de destaque. Longe de se desvalorizar a expansão de vagas e o acréscimo de matrículas, pois ao se democratizar a educação superior aumentou-se a possibilidade de formação superior pela sociedade. No entanto, ao não equilibrar qualidade e democratização, acabou por se desvalorizar os diplomas, fracionando as relações internas e aumentando as divisões políticas nas universidades. Os conhecimentos tornaram-se fragmentados, limitados as necessidades de um mercado incerto, onde a própria IES não compreende com clareza seu papel (Chauí, 2001).

O Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, publicado em 2011, aponta o Brasil como o país onde o diploma de nível superior mais eleva a perspectiva de renda do trabalhador, considerado o grupo de comparação formado por Estados Unidos, nações da Europa, Turquia, Japão, Israel, Coreia do Sul, Nova Zelândia, Chile, México, Índia, China, dentre outros (Orsi, 2013).

A partir das considerações a respeito dos significados do trabalho e sua relação com o processo de humanização do homem, a organização e condições impostas ao trabalho pelo modo de produção capitalista e, ainda, a aplicabilidade da lógica do livre

mercado ao sistema educacional, reflete-se sobre a qualidade da educação Brasileira. A preocupação concentra-se no alargamento entre os objetivos e finalidades da educação superior com a formação de profissionais capazes de reflexões culturais e científicas.

A política do livre mercado e decorrente autonomia as IES na elaboração de diretrizes curriculares – proposta defendida pelo PNG do ForGRAD, apresentada na *Introdução* deste texto, reforça a necessidade de reflexão sobre as reais consequências que o aumento no número de instituições privadas, a liberdade na adequação de seus cursos, além da inserção de metodologias não-diretivas, podem ocasionar na formação humana, cultural e social.

Considerações sobre os desafios da docência superior no novo cenário

A profissão docente integra todos os níveis de educação, logo, compreende-se que, como característica geral, o profissional da área precisaria apresentar o desejo e comprometimento necessários à *arte* de educar. Se considerado o processo de subjetivação possibilitado pelo trabalho, torna-se relevante que as tarefas realizadas e a organização das atividades permitam a adaptação professor e a significação do trabalho exercido por ele.

Saviani (1999), em *Escola e Democracia*, apresenta questões importantes para o processo de ensino, as quais podem ser ampliadas à educação superior. O autor destaca a necessidade de transformação dos instrumentos culturais em elementos ativos para a transformação social:

> Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu (...). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (p.81).

A compreensão sobre a relevância do papel docente na educação, neste caso, a nível superior, requer análise atenta das finalidades propostas pela LDBEN para a educação superior, que demandam, para cumprimento de seus desígnios, a eficiência e clareza do corpo docente quanto aos objetivos da formação profissional. Os itens III e IV do Art. 43 da LDBEN iniciam seus escopos com os verbos *incentivar* e *promover*, respectivamente. Tais verbos relacionam-se às atividades de pesquisa e produção

científica como meio para difusão da cultura e divulgação de conhecimentos que constituem patrimônio da humanidade, através da instituição.

Esses objetivos, para realização, necessitam da participação ativa dos professores das IES. No entanto, assumir esta consideração diante do cenário mercadológico do ensino, admite a necessidade de atenção para o exercício da docência. A LDBEN postula que o docente de ensino superior deva apresentar formação nos cursos de pós-graduação tanto *strictu-sensu* como *latu-sensu*. Contudo, o requisito legal de que todas as instituições de ensino superior apresentem o mínimo de um terço de seus docentes titulados na pós-graduação *strictu-sensu* tem aumentado a procura desta modalidade para atuação profissional na área.

Pode-se apontar nesta perspectiva duas contradições para a prática educacional advindas da produção capitalista: a primeira, ligada ao fato de que o docente de ensino superior está sujeito à mesma lógica capitalista em sua formação, ainda que em menor grau se analisadas as variáveis relacionadas ao tempo de formação, podendo sua postura ser densamente impactada pelas atuais políticas decorrentes da alta privatização do ensino; a segunda, ao fato de ser reservada à pós-graduação a verdadeira formação universitária, como pontua Chauí (2001). Portanto, dependerá desta a qualidade do ensino na graduação, considerando sua relevância na formação de docentes. Isso é preocupante!

Além dos desafios na busca pela qualidade da formação, outras implicações colocam-se à frente do docente no exercício de suas atividades, advindas do cenário tecnológico que caracteriza a atualidade. Dentre elas, observa-se o interesse das instituições em atrair e reter a maior quantidade de alunos possível, readequando, para tanto, os requisitos e características do currículo de acordo com o perfil de seu ingresso. O docente se vê diante de um contexto onde necessita adequar-se sua metodologia à pedagogia imposta pelo discente.

Faz-se necessário o apontamento dos benefícios trazidos pelo aprimoramento da tecnologia no processo de ensino, tanto no que se refere a diferentes metodologias a serem utilizadas para alcançar ritmos de aprendizagem diferentes, como a possibilidade de maior contato e divulgação das diversas formas de produção de conhecimento. Todavia, pretende-se colocar como reflexão à avaliação do perfil da nova geração em

sala de aula, assim como as situações enfrentadas pelos docentes ao se verem obrigados à concorrência com as formas de tecnologia disponíveis durante o ensino.

Leontiev (1978) discute a importância da apropriação das aquisições advindas do desenvolvimento histórico da humanidade na educação. Para que o homem possa se apropriar, este deve entrar em contato com os fenômenos do mundo produzidos por outros homens através da comunicação, estando este processo relacionado à educação. Os embates históricos são possíveis apenas com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana através da educação. Ainda, neste aspecto, apresenta as questões de desigualdade dos homens diante do acesso às aptidões já produzidas pela humanidade. A ideologia neoliberal sobre a educação pode distanciá-la de tais objetivos, uma vez que sua finalidade volta-se ao atendimento emergencial das demandas colocadas pelo mercado de trabalho.

Para que o trabalho possa atuar como meio importante à significação e vida do sujeito, é necessário que possua um objetivo que se relacione aos desejos, características e expectativas daquele que o desenvolve. Entretanto, a sociedade ainda mantém sua compreensão de sentido do trabalho ligada a eficiência, reconhecimento e retorno financeiro da atividade, compreendendo-o, portanto, mais relacionado a categoria emprego – tarefa remunerada inserida num sistema de organização capitalista – que ao sentido de trabalho (Chauí, 1999). Diante das possibilidades e implicações do novo cenário, propõe-se como tema a ser debatido em outros escritos as possíveis consequências para o adoecimento docente, e mesmo discente, ante a ideologia neoliberal em que se encontra o ensino superior.

Referências

Aristóteles. (1998). *A Política*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. (2002). (2a edição). São Paulo: Martins Fontes.

_____. *Ética a Nicômaco*. (1984). Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.

Borges, L. O.; Yamamoto, O. H. (2007). O mundo do trabalho. In: Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E. & Bastos, A. V. B. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

Chauí, M. S. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (1999). In: Lafargue, P. *O direito à preguiça*. São Paulo: UNESP.

ForGRAD. (2000). Diretrizes curriculares para os cursos de Graduação. *Fórum de Pró-reitores de graduação das universidades brasileiras*. Diretoria executiva do ForGRAD.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf. Acesso em 18 de Março de 2014.

Brasil. (1996). *Senado Federal*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96. (5a edição). Brasília.

Gonçalves, A. A. F.; Passos, A. G.; Camargo, I. C. R. (2007). Envelhecimento, Trabalho e Tempo Livre: desmistificando essa relação. (p.139-158). In: Matias, M. C. M.; Abib, A. D. (2007). (Orgs.). *Sociedade em Transformação* – estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade. Londrina: EDUEL.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte.

Orsi, C. (2013). Ensino Superior eleva renda do trabalhador em mais de 200 diz IBGE. Coluna Remuneração, *Revista Ensino Superior UNICAMP*. Disponível em: http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/notas/ensino-superior-eleva-renda-do-trabalhador-em-mais-de-200-diz-ibge. Acesso em 18 de Março de 2014.

Pires, S. (2010). O mestrado profissional – um desenvolvimento conceitual no contexto da UFMG. *Revista da UFMG*. Disponível em: http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Mestrado-profissional-Sueli-Pires.pdf. Acesso em 18 de Março de 2014.

Ribeiro, C. R. (2010). A universidade como disputa da reprodução social: contribuição ao debate sobre os mestrados profissionais. *Revista RBPG*, [versão impressa], 7(14), p. 433-450, Brasília.

Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. (Col. Polêmicas do nosso tempo, 36 ed., v.5). Campinas, SP: Autores Associados.

Scremin, L.; Martins, P. P. (2005). O processo de mercantilização da Educação Superior. *Revista da UFG*. 7(2).

Silva Jr., J. R; Sguissardi, V. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil*: reforma do estado e mudanças na produção. Bragança Paulista, SP: Cortez.

Trindade, H. (2001). As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" as "universidades na penumbra" na América Latina. In: Gentili, P. (Org.). *Universidades na penumbra*: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez.

EDUCAÇÃO À LUZ DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Natália Pascon Cognetti - UEM
Maria Júlia Lemes - UEM
Débora Barbosa de Deus - UEM
Jaqueline Cristine Bordin - UEM
Jéssica Leal Borges Alves - UEM

Introdução

A busca por diferentes ferramentas, que aprimorem a qualidade da educação, tem se tornado objeto de pesquisa em muitas áreas, entre as quais está a Psicologia. A compreensão sobre a importância da educação para produção e reprodução social, manutenção da cultura e meio de desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, motiva psicólogos escolares e educacionais a pesquisarem possibilidades de aprendizagem que respeitem o ritmo individual dos sujeitos, promovendo saúde e qualidade de vida.

O interesse na realização do presente artigo centrou-se na questão acima, considerando-se, no entanto, as contribuições de uma abordagem específica da Psicologia para a Educação, a Análise do Comportamento, que tem como objeto de estudo o comportamento. Skinner (2003/2006) pontua que a ciência do comportamento constitui-se numa área preocupada com seu objeto de investigação e métodos a serem utilizados para tal; compreende o comportamento a partir de sua relação com o ambiente natural e cultural do indivíduo.

A partir do grande interesse pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, da compreensão do indivíduo em interação constante com seu ambiente (Skinner, 2003), buscou-se investigar, por meio de revisão bibliográfica, como os princípios postulados pela área podem ser aplicados à educação e, se corretamente analisados e utilizados, contribuir ao seu desenvolvimento. O artigo, portanto, concentra seu objetivo em dois tópicos de dissertação: o desenvolvimento histórico do Behaviorismo Radical, filosofia sistematizada por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) e as articulações entre Análise do Comportamento e Educação.

A aprendizagem e o desenvolvimento humano, sejam em sua perspectiva individual ou coletiva, configuram-se a partir do ponto de vista deste trabalho, num dos processos mais complexos e desafiadores para investigação. Deste modo, compreender

os benefícios da concepção que guia a atuação dos diversos elementos envolvidos neste processo (professores, gestores escolares, psicólogos, etc.), torna-se premissa fundamental ao pesquisador da área, da mesma forma, ao crítico que objetiva a construção e reconstrução de conhecimentos.

Breve contextualização histórica: o behaviorismo radical e seus postulados

A graduação em Psicologia permite o contato do discente com as diferentes abordagens filosóficas da área de formação. Tal diversidade, incialmente, constituiu-se num complexo "quebra-cabeça" a ser organizado a partir do domínio dos conhecimentos sistematizados no curso e, de igual importância, de acordo com as preferências e concepções sobre o mundo do novo pesquisador. Para Luna (1988) a forma como um pesquisador compreende a realidade e as relações que permeiam seu objeto de estudo está relacionada, diretamente, ao seu referencial teórico. A abordagem Análise do Comportamento, referencial utilizado para análise neste estudo, é definida como um sistema psicológico que se embasa na filosofia do Behaviorismo Radical, sistematizada por Skinner.

Com base em uma produção de conhecimentos sujeita ao rigor dos procedimentos científicos, a Análise do Comportamento tornou-se uma ciência que apresenta como principal objeto de investigação, o comportamento humano. Esta filosofia compreende todo comportamento a partir da relação com as consequências que produz no ambiente; tais consequências passam a atuar como principais agentes de mudança na probabilidade de ocorrência futura do mesmo comportamento que as produziu. Os conceitos sistematizados pela área, como o comportamento operante, contingências de reforço e o modelo de causalidade de seleção pelas consequências, podem ser aplicados a diferentes contextos de atuação, como observado na pesquisa *O Psicólogo Brasileiro: sua atuação e formação profissional*, de Bastos e Gomide (1989).

Entre os precursores desta ciência psicológica, está J. B. Watson (1878-1958), que compreendia todo comportamento como fruto da relação Estímulo-Resposta, representada pelo paradigma S-R; sua proposta ficou conhecida como Behaviorismo Clássico. Em 1913, o teórico publicou o primeiro artigo que teve como tema principal o Behaviorismo. Para Carrara (2005), o artigo intitulado *Psychology As The Behaviorist Views It* respondeu a alguns anseios da comunidade científica de sua

época. Watson apresentou questionamentos e limites importantes para que a Psicologia pudesse ser considerada uma ciência, rompendo com o paradigma mentalista, fortemente presente no desenvolvimento da área. Segundo Watson (2008), a Psicologia deveria ser um campo experimental puramente objetivo, assim como o campo das ciências naturais. A definição da área, portanto, deveria evitar termos mentalistas e concentrar-se na relação estímulo-resposta, "(...) nunca usar os termos consciência, estados mentais, mente, conteúdo, introspectivamente verificável, imagem mental e similares (...)", (p.294).

Para Heidbreder (1981), o século XIX foi permeado pelas ideias do estruturalismo, que tinha como principal representante Edward B. Titchener (1867-1927). O objeto de estudo da Psicologia Estruturalista evolvia fatos mentalistas, como a ideia de consciência, e apresentava como metodologia de investigação a introspecção, denunciando a influência filosófica na área psicológica. Todavia, muitos estudiosos da época não acreditavam na validade e possibilidade de replicação dos dados colhidos por meio de introspecção, reforçando o surgimento de outras teorias, como o Behaviorismo Clássico de Watson.

O objeto da Psicologia seria, portanto, o comportamento representado como uma relação causal entre o ambiente (S) e o organismo (R), em que um estímulo necessariamente eliciaria a resposta e, quando analisada a relação, possibilitaria o controle do comportamento (Watson, 2008). Schultz e Schultz (2002) argumentam que ao lançar as bases do comportamentalismo, Watson buscava a construção de uma ciência objetiva do comportamento. Para tanto, utilizou de ideias propostas pela Psicologia Animal, objetivismo e mecanicismo. Entre os precursores da Psicologia Objetiva está I. P. Pavlov (1849-1936), o qual realizou experimentos para avaliar os reflexos[83], importantes para o movimento que, mais tarde, seria conhecido como behaviorismo. Para os psicólogos objetivos a utilização de tais métodos de pesquisa contribuiria para que a Psicologia se tornasse uma verdadeira ciência (Baum, 2006).

Como pesquisador da Psicologia Animal, E. L. Thorndike (1874-1949), psicólogo americano responsável por estudar a aprendizagem a partir de uma teoria objetiva e mecanicista, concentrou seus estudos apenas nos comportamentos

[83] A primeira teoria sobre reflexos propõe que um estímulo – qualquer evento ambiental capaz de estimular órgãos sensoriais – resulta em uma resposta (Baum, 2006).

observáveis, excluindo de suas análises elementos compreendidos como mentalistas. Thorndike desenvolveu uma abordagem experimental para a aprendizagem conhecida como *Conexionismo* [itálico nosso]. Esta compreendia a aprendizagem enquanto conexões entre situações e respostas, relação também proposta por Watson através do paradigma S-R (estímulo-resposta).

Com a origem dos primeiros computadores, por volta de 1940, alguns pesquisadores iniciaram experimentações sobre a cognição, utilizando os processos presentes nos computadores na busca pelo entendimento do que ocorreria na mente e/ou cérebro. Na década de 1950, a Psicologia integrou-se às essas pesquisas. O cognitivismo ganhou adeptos, os quais compreendiam o comportamento a partir do conjunto de eventos e realidades que se processavam dentro do indivíduo (Soares, 2000). Em oposição às ideias do Behaviorismo Clássico, para esta nova perspectiva, mais importante do que o S (estímulo) ou a R (resposta) na determinação do comportamento do indivíduo, estava o "O" (organismo humano), compreendido como um elemento intermediário.

Por sua vez, o Behaviorismo Radical – como ficaram conhecidas as ideias sugeridas por Skinner – não desconsiderou a existência de comportamentos não observáveis pelos métodos apresentados por Watson, como os sentimentos e sensações. Todavia, diferenciou-se das correntes mentalistas ao esclarecer que as emoções não devem ser a explicação do comportamento humano, uma vez que são também comportamentos e devem ter investigadas suas próprias explicações. Skinner diferenciou os eventos públicos e privados, estando os últimos relacionados aos comportamentos observáveis apenas por quem se comporta e possíveis de serem estudados pela Psicologia, ainda que não observados diretamente (Moreira & Medeiros, 2007). Assim, o Behaviorismo Radical reflete a natureza das emoções utilizando da introspecção como forma de questionamento sobre o que realmente é possível observar sobre os comportamentos privados (Skinner, 2006).

O Behaviorismo Radical amplia a visão do comportamento enquanto objeto de estudo, considerando a complexidade de toda ação humana: "os eventos privados, a moral, o pensamento, a consciência, a alienação e a própria ciência" (Banaco, 2001, p.16). A distinção entre o que pode ser diretamente observado e o que é observado através do relato verbal daquele que se comporta – os eventos privados –, não

apresenta grande importância ao behaviorista radical. Ambos, eventos públicos e privados possuem as mesmas propriedades e são, portanto, eventos naturais atribuídos a organismos vivos (Baum, 2006).

Para os behavioristas radicais a seleção de um comportamento se dá de maneira igual à evolução natural das espécies. Nesse ponto, Skinner (2003) inovou ao transformar o esquema de contingências, até então representado pelo paradigma S – R ou S – O – R, denominando de comportamento operante àquele controlado por suas consequências. Neste novo esquema de comportamento, o estímulo passa de eliciador para estímulo discriminativo, a resposta reflexa para resposta operante. A consequência passa a ser vista como principal agente de mudança na probabilidade de ocorrência de uma resposta, e o paradigma passa a ser representado pela tríplice S (estímulo discriminativo) - R (resposta operante) - C (consequência) (Skinner, 2003).

Dessa forma, quando as consequências de um comportamento agem sobre o organismo, pode-se ter alterada a probabilidade desse comportamento ocorrer novamente. O comportamento pode ser fortalecido por suas próprias consequências, aumentando-se a probabilidade de sua ocorrência. Nesse caso, tais consequências podem ser definidas como reforços, pois fortalecem o comportamento que as produziu. Já quando o comportamento é suprimido por suas consequências, estas podem ser identificadas como eventos punidores. As modificações no comportamento em decorrência da relação com suas consequências são situações de aprendizagem operante (Baum, 2006 & Skinner, 2003, 2006).

Com essa interpretação sobre as relações comportamentais, Skinner sistematizou um modelo de causalidade inédito, o de seleção pelas consequências. Tal modelo tornou visível a transdiciplinaridade dessa teoria, visto que sua expressão pressupõe que cada indivíduo é constituído em três níveis, o nível filogenético, o ontogenético e o cultural (Abib, 2004).

Ainda que os estudos e postulados realizados por Skinner não tivessem como objetivo principal de análise o campo educacional, autores como Zanotto (2000) defendem que as contribuições advindas de suas pesquisas podem colaborar, com relevância, para maior sucesso na relação ensino-aprendizagem. Para Zanotto (2000), através da Análise do Comportamento os processos ensino-aprendizagem são compreendidos como paralelos, sujeitos aos mesmos procedimentos científicos de

avaliação do comportamento operante. Ao aplicar esses conhecimentos no ensino, observa-se a necessidade de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada indivíduo para que as consequências reforçadoras do comportamento possam ser frequentes, imediatas e claras àqueles que se comportam. Essas reflexões, aplicadas à educação, visam à superação de problemas relativos ao ensinar, assim como o planejamento de questões importantes ao processo de ensino-aprendizagem a partir de uma postura científica.

Análise do comportamento na educação: possibilidades de articulação

Muitas das críticas direcionadas à utilização do método de investigação da Análise do Comportamento centralizam-se na experimentação em pesquisas da área, reforçando-se o caráter "mecanicista" da teoria [destaque nosso]. Os diferentes campos de aplicação do Behaviorismo Radical, como a análise do comportamento aplicada, acabam sendo associados à análise experimental e distanciados – incorretamente – da possibilidade de estudarem questões como subjetividade ou emoções, já que todo objeto de estudo de suas pesquisas necessitaria ser isolado para investigação experimental (Tourinho, 2003). Gomide e Weber (2001) associam estas avaliações à incompreensão e ausência de conhecimento de muitos teóricos sobre Skinner. "Seus críticos raramente leram com profundidade seus livros e não podem, portanto, conhecer suas ideias" (p.137).

A ciência do comportamento humano sistematizada por Skinner apresenta conceitos importantes que, se aplicados ao contexto educacional corretamente, podem contribuir significativamente para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Zanotto (2000) destaca o comportamento operante, as contingências de reforço e o modelo de causalidade de seleção pelas consequências como parte destes.

A partir das observações acerca da relação entre homem e ambiente, o Behaviorismo Radical considera os acontecimentos privados, ou seja, as ideias, sentimentos e emoções – assim denominados, muitas vezes, por filosofias mentalistas – como observáveis e não subjetivos. Ao buscar a explicação do comportamento no ambiente, Skinner atenta ao comportamento que possa produzir consequências que alterem a probabilidade de sua ocorrência futura, classificando-o como operante (Baum, 2006). Por meio do processo de condicionamento operante, as respostas do

indivíduo podem ser reforçadas por suas consequências, aumentando dessa forma, a probabilidade futura de comportamentos que produzam consequências semelhantes. Por essa razão, as próprias consequências são chamadas de "reforçadoras".

Neste caso, ao ter sua consequência classificada como reforçadora, o comportamento tem maior probabilidade de ocorrer novamente. "Um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza (...). Um reforçador negativo revigora qualquer comportamento que o reduza ou o faça cessar (...)" (Skinner, 2006, p.46). A ocorrência futura de um comportamento altera-se na medida em que as contingências se modificam. Um indivíduo pode apresentar-se confiante e interessado quando determinado comportamento é sempre reforçado; em muitas situações confunde-se o comportamento resultante da história de reforçamento à sentimentos e emoções e não às contingências responsáveis por ele.

Com base na seleção natural, condicionamento operante e evolução da cultura como níveis de seleção, Skinner estabelece as bases necessárias para compreensão da história comportamental dos sujeitos. A Análise do Comportamento, portanto, está ligada a história de vida do indivíduo e, por conseguinte, contextualizada com o seu ambiente e história de reforçamento. Nesse ponto, o condicionamento operante possibilita o contato do sujeito com um novo ambiente, tornando possível sua adaptação a diferentes situações. A partir da relação entre sujeito e grupo ao qual está inserida, uma nova forma de aquisição de comportamentos também se faz presente: o relato verbal.

O comportamento verbal está entre os comportamentos operantes e é essencial para o acesso da comunidade e, para o estudo do analista do comportamento, dos eventos privados ou comportamentos encobertos, como o sentir, pensar, etc. Hübner [s.d.] destaca o comportamento verbal como "estabelecido e mantido por reforçamento mediado por outra pessoa" (p.130). Ou seja, é necessário que o ouvinte reaja ao comportamento verbal do falante. A partir da interação entre falante e ouvinte, novos comportamentos poderão ser adquiridos e práticas culturais serem selecionadas, uma vez que as interações sociais permitirão que a cultura – entendida enquanto um arranjo de contingências de reforçamento mantidas pelo grupo – possa ser reformulada através de regras ou leis e transmitida a população futura. Zanotto (2000) enfatiza esta condição como necessária à emergência do terceiro nível de variação e seleção de

comportamentos, a cultura, entendida por Skinner como um conjunto de contingências sociais que contribuem para a adaptação a nível grupal e não individual. O comportamento verbal torna-se primordial, portanto, visto que as práticas culturais serão consequenciadas apenas se os ouvintes estiverem treinados na mesma comunidade verbal (Zanotto, 2000, Skinner, 2006).

Para Baum (2006) o comportamento verbal depende do reforçamento social. O reforçamento intermitente de um determinado comportamento verbal já adquirido poderá ser suficiente para que este se mantenha e que o indivíduo consiga discriminar as situações em que ele deverá ser emitido. Sua manutenção exige menos reforçamento que sua aprendizagem. "O reforço dos primeiros atos verbais de uma criança são pródigos e frequentes (...). Como muitos outros comportamentos operantes, o comportamento verbal é modelado ao longo do tempo por aproximações sucessivas" (p. 140).

Esse conjunto entre níveis e diferentes formas de interação do sujeito com o seu ambiente está relacionado a sua forma de aprender e integrar-se a uma cultura. Ampliando essa noção à educação, torna-se fundamental que os agentes envolvidos compreendam o seu importante papel no processo de aprendizagem do aluno.

Molina (2011) assinala que o início da Análise do Comportamento na Educação pode ser identificado já no ano de 1958, quando Skinner escreve o primeiro artigo sobre as "Máquinas de Ensinar". Em 1953, Skinner realizava observações sobre o campo educacional, enquanto agência de controle, juntamente ao governo e religiões, descrevendo o ensinar como o arranjo de contingências de reforço.

A Análise do Comportamento compreende que o sujeito aprende novos comportamentos em sua relação com o ambiente, os quais, muitas vezes, podem não ter sido "formalmente ensinados", mas serão adquiridos igualmente pelo sujeito. O aluno aprende na instituição escolar, desta forma, sujeito aos mesmos processos de condicionamento que o levam a aprendizagem no contato com outros ambientes; nessa situação cabe ao professor auxiliá-lo na aprendizagem e, portanto, arranjar contingências de reforço que aumentem a probabilidade de comportamentos bem sucedidos nesse processo (Zanotto, 2000).

Ao identificar os benefícios de se conhecer e aplicar corretamente os princípios da Análise do Comportamento, o educador tem maiores chances de atingir o sucesso

almejado na relação ensino-aprendizagem. "A instrução programada ou o sistema personalizado de ensino são algumas das propostas em análise do comportamento que levam esses princípios a cabo e com o devido rigor metodológico" (Molina, 2011, p.95).

Luna, Marinotti e Pereira (2004) discorrem sobre alguns fatores que controlam o comportamento dos educadores. Dentre estes, estão as decisões e atividades muitas vezes determinadas por órgãos superiores e distantes da realidade ou resultados observados nos alunos em sala de aula; a importância de julgamentos sobre ações e perfis mantidos pelo grupo enquanto adequados ou inadequados e muitas vezes não contingentes com o perfil do aluno no processo de aprendizagem; a ação do professor condicionada ao seu plano de aula que, por sua vez, indica mais o que o professor e não o aluno necessita fazer e, ainda, a disciplinaridade dos alunos em sala de aula como controle do comportamento do professor, uma vez que se busca evitar situações de indisciplinaridade.

Outros fatores como a qualidade da relação com os alunos, exigindo mais ou menos do potencial da sala a depender da "boa" ou "má" relação com a turma, a participação dos pais na escola e as crenças sobre as famílias dos alunos, exigências burocráticas, assim como a formação profissional podem atuar como fatores controladores do comportamento dos professores; isso demonstra a distância do comportamento dos professores com a variável que realmente deveria exercer influência sobre sua postura em sala de aula: os próprios alunos e os resultados observados em seus processos de aprendizagem (Luna, Marinotti e Pereira, 2004).

Diante de um cenário educacional que preza pela produtividade, reproduzindo o modo de produção capitalista em sala de aula, reflete-se sobre tal conjuntura estar relacionada à esquiva do professor diante da situação aversiva que é a percepção do fracasso e incompetência de suas posturas ao olhar-se para o aluno.

Zanotto (2000) cita em seu trabalho uma passagem da obra de Skinner em que o autor sinaliza a falta de reforçamento positivo em sala de aula. Diante da postura ativa do aluno no processo de aprendizagem – já que para adquirir novos repertórios precisa comportar-se – o professor deve estar atento para que as respostas que promovam sucesso no aprender do aluno sejam imediatamente reforçadas, evidenciando-se assim, a aplicação dos princípios do condicionamento operante no campo.

Nesse aspecto, Skinner defende o aprender e, também o ensinar, que respeite o ritmo de cada aluno em seu processo de desenvolvimento, uma vez que este ritmo ditará o momento de se trabalhar com as consequências reforçadoras. Skinner denomina esse processo de "princípio do ritmo individual" (Zanotto, 2000, p.36). As contingências são, então, planejadas para que o aluno passe a emitir, progressivamente, comportamentos próximos ao comportamento final que lhe é esperado, sem que, para isso, cometa erros no processo. Luna, Marinotti e Pereira (2004) dentre os princípios da Análise do Comportamento, discutem os que podem orientar um planejamento de ensino que respeite a aprendizagem individual do aluno. Para os autores, manter o aluno constantemente em atividade não significa apenas mantê-lo ocupado, trata-se de acompanhá-lo no processo de ensino, avaliando a necessidade de replanejamento das condições que promovam maior aprendizagem.

Com o aluno em atividade é possível observar, além do produto do seu comportamento, o próprio comportamento. Isso permite ao professor rearranjar condições para que se aproxime, ao máximo, do comportamento esperado. Para tanto, as tarefas realizadas pelo aluno devem ser compatíveis ao que este já consegue desenvolver, sendo sua complexidade aumentada gradualmente, mediante os reforços de comportamentos que promovam as consequências esperadas. Nesse ponto, os autores enfatizam a necessidade de evitar as consequências aversivas.

O aluno que tem seu comportamento punido, provavelmente ficará "quieto", mas também não se envolverá com as demais atividades. Já o reforçamento do comportamento em atividade, provavelmente, diminuirá o comportamento de indisciplina. A utilização de reforçamento positivo, tanto para alunos quanto professores, requer informações muitas vezes não disponíveis ou de difícil acesso, em ambiente escolar, como o conhecimento individual dos alunos e o comprometimento e atenção dos professores contingentes aos comportamentos desejáveis dos alunos (Zanotto, 2000; Luna, Marinotti e Pereira, 2004).

Ainda sobre as contribuições da aplicação dos princípios da Análise do Comportamento à Educação, assinala-se a importância da utilização de consequências naturais, produzidas pela própria ação, em relação às artificias, àquelas extrínsecas à própria ação. O envolvimento do aluno, na avaliação de seu próprio desempenho,

torna-se medida importante para auxiliar na substituição de possíveis contingências artificias de reforçamento, pelas naturais.

Reflexões finais

Ainda que breve, a apresentação dos princípios da Análise do Comportamento e demais apontamentos realizados nesse trabalho sinalizam a possibilidade de aplicação dos conceitos sistematizados na abordagem psicológica ao contexto escolar. Tal aplicação visa contribuir para a relação ensino-aprendizagem, a qual tem seus benefícios refletidos não apenas em sala de aula, mas também, no desenvolvimento pessoal e cultural do sujeito.

Ao resgatar a origem do Behaviorismo Radical, espera-se contribuir para análises acerca das características e ideias propostas por Skinner, aclarando-se, portanto, processos importantes ao desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, como os comportamentos privados e o autoconhecimento, que permite a ele autogovernar-se e controlar seus comportamentos.

Por conseguinte, é possível assinalar que Skinner não postulou conceitos específicos para a Educação, mas fez uma importante leitura, utilizando os princípios da Análise do Comportamento, tendo em vista as relações presentes entre os agentes envolvidos neste processo (alunos, professor, pais, entre outros).

A Análise do Comportamento se apresenta como um referencial que contribui eficazmente na compreensão do processo educacional, proporcionando avanços tanto no âmbito individual, como social ou cultural. O entendimento da educação à luz da Análise do Comportamento compreende a aprendizagem de comportamentos vantajosos para o indivíduo e a cultura, todavia, a avaliação desses comportamentos e reflexões sobre situações que os possibilitem, constitui-se num desafio para professores e psicólogos escolares e educacionais, no sentido de garantir qualidade de vida ao indivíduo nesse processo e à sobrevivência da cultura.

Referências

Abib, J. A. D. (2004). O que é o comportamentalismo? In: Brandão, M. Z. S., et al. *Sobre comportamento e cognição*: Contingências e Metacontingências: Contextos Socioverbais e o comportamento do terapeuta. (1a ed.). Santo André: ESETEC Editores Associados.

Banaco, R. A. (Org.). (2001). *Sobre o Comportamento e Cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. Santo André: ESETec Editores Associados.

Bastos, A. V. B. & Gomide, P. I. N. (1989). O Psicólogo Brasileiro: sua formação e atuação profissional. *Psicol. cien. prof.* [online]. 9(1), 6-15. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100003>. Acesso em 08 jan. 2015.

Baum, W. M. (2006). *Compreender o Behaviorismo. Comportamento, cultura e evolução* (2a ed.). (M. T. A. Silva, M. A. Matos, G. Y. Tomanari & E. Z. Tourinho, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2005).

Carrara, K. (2005). *Behaviorismo Radical, a crítica e a Metacrítica*. (2ª ed.). São Paulo: UNESP.

Gomide, P. I. C. & Weber, L. N. D. (2001). *Análise experimental do comportamento: manual de laboratório*. (6a ed.). Curitiba: Editora UFPR.

Heidbreder, E. (1981). *Psicologias do Século XX*. São Paulo: Mestre Jou.

Hübner, M. M. C. (s.d.). O que é comportamento verbal? In:_____. *(2001). Sobre o Comportamento e Cognição. Aspectos teóricos, metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista*. (pp. 130-131). Santo André: ESETec Editores Associados.

Luna, S. V. (1988). O falso conflito entre tendências metodológicas. [Versão Impressa]. *Cadernos de Pesquisa*, n.66, 70-74.

Luna, S. V; Marinotti, M & Pereira, M. E. M. (2004). O Compromisso do Professor com a Aprendizagem do Aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In: In: Hübner, M. M. C. (Org.). *Análise do Comportamento para a Educação*: contribuições recentes. (1a ed.). Santo André: ESETec Editores Associados.

Molina, R. A. (2011). *A Mente Perdida na Educação*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/IE, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002). *História da Psicologia Moderna* (16a ed.). (A. U. Sobral & M. S. Gonçalves, Trad.). São Paulo: Cultrix.

Skinner, B. F. (2003). *Ciência e Comportamento Humano* (11a ed.). (J. C. Todorov & R. Azzi, Trad.). São Paulo: Livraria Martins Fontes. (Obra original publicada em 1953).

Skinner, B. F. (2006). *Sobre o Behaviorismo* (10a ed.). (M. P. Villalobos). São Paulo: Cultrix. (Obra original publicada em 1974).

Soares, A. (2000). *O que são ciências cognitivas.* (Col. primeiros passos). São Paulo: Brasiliense.

Tourinho, E. Z. (2003). A Produção de Conhecimento em Psicologia: a análise do comportamento [Versão Eletrônica], *Psicologia Ciência e Profissão, 23*(2), 30-41.

Watson, J. B. (2008). Clássico traduzido: a Psicologia como o behaviorista a vê. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, 16(2), 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2008000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 jan. 2015.

Zanotto, M. L. B. (2000). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC.

ESTADO DA ARTE SOBRE NARRATIVA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Nayana Sepúlveda Suzart - UEFS
Gabriela Barbosa Souza - UEFS
Lílian Miranda Bastos Pacheco

RESUMO
No cenário contemporâneo, a narrativa tem se destacado em diversas áreas de conhecimento, a saber, Linguística, Educação, Comunicação, Psicologia, dentre outras. Este trabalho pretende discutir como o tema Narrativa na área da Psicologia Escolar tem sido abordado nos artigos publicados na base de dados digital Scielo.br (Scientific Electronic Library Online). A partir de levantamento na referida base de dados, utilizando os descritores "narrativa", "psicologia" e "escolar", foram encontrados seis artigos. Os estudos foram analisados, segundo os critérios: data de publicação, autoria, filiação institucional**,** objeto de estudo, enfoques teórico/metodológico e conclusões. Os artigos foram publicados no período de 2001 a 2014. Os autores são docentes, pesquisadores ou discentes, da área da Psicologia e da Educação, vinculados a Universidades públicas e Institutos Federais, das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil. Com base na leitura, nota-se que a relação entre Psicologia Escolar e narrativa tem sido discutida a partir de distintos enfoques: identidade do adolescente e proposição de uma psicologia narrativa e a perspectiva do self dialógico; relação entre a linguagem oral e a escrita da história por crianças; análise de livros infantis com foco no processamento de informação social; análise de uma narrativa escrita por estudante acerca da sua experiência escolar, considerando o tempo narrativo como conceito central; discussão da influência da narrativa sobre o desenvolvimento cognitivo baseado na abordagem Piagetiana e discussão sobre o valor dos memoriais na identidade docente. Nota-se, também, que nos estudos analisados, a narrativa se constitui enquanto mediador relevante no desenvolvimento das práticas da Psicologia no contexto escolar, visto que pode possibilitar discussões acerca de subjetividades e identidades, bem como o conhecimento do ambiente social e cultural no qual estas são desenvolvidas. Apesar da presente pesquisa ter sido realizada em uma única base de dados, considera-se que há um número restrito de estudos relacionados ao tema.
Palavras-chave: Psicologia; narrativa; contexto escolar.

Introdução

O contexto educacional é marcado por inúmeros desafios, tais como os limites advindos das relações estabelecidas entre professor-aluno, aluno-escola, família-escola. As dificuldades advindas dessas relações tem levado a comunidade escolar a buscar meios facilitadores para mediar às complexidades que se fazem presentes.

Desde a infância até a fase adulta, os acontecimentos e as experiências vivenciados por uma pessoa podem ser interpretados e narrados de acordo com suas

próprias crenças e valores. As histórias contadas tentam capturar e retratar aquilo que se vive (CONNELLY e CLANDININ, 1990). Nessa perspectiva, a narrativa possibilita a significação da experiência tanto no âmbito individual, como coletivamente, pois está inserida em contextos simbólicos que pertencem à história cultural da humanidade (RIBEIRO e LYRA, 2008). Sob essa ótica, a narrativa integra características pertinentes ao estudo do desenvolvimento humano.

Por outro lado, cabe a Psicologia Escolar buscar meios para compreender a escola como ambiente multireferencial. Apresenta a função de acompanhar a realidade escolar em seu contexto histórico, cultural e social, resgatando o vivido, o experienciado (MARTINS, 2003; MARTINEZ, 2010). Desta forma, pode possibilitar um espaço onde as vivências escolares possam ser escutadas na perspectiva institucional, social, de grupos culturais ou na perspectiva individual. As contribuições da Psicologia no contexto educacional têm sido realizadas por meio de ações preventivas, as quais objetivam qualidade de vida, dos professores e a comunidade escolar, não apenas da dimensão psicoeducativa, mas também na sua dimensão psicossocial.

Nesse sentido, autores (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2003; RODRIGUES et al. 2007) destacam que é cada vez mais importante, o papel dos psicólogos escolares na busca de uma atuação promotora de saúde psicológica e de desenvolvimento humano no contexto escolar.

No cenário contemporâneo, a narrativa tem se destacado em diversas áreas de conhecimento, a saber, Linguística, Educação, Comunicação, Psicologia, dentre outras. O presente estudo, por sua vez, pretende discutir como o tema Narrativa na área da Psicologia Escolar tem sido abordado nos artigos publicados na base de dados digital Scielo.br (Scientific Electronic Library Online).

Realizou-se um estado da arte na base de dados digital Scielo.br. Esta pesquisa tem um caráter bibliográfico, o que segundo Ferreira (2002) permite realizar um levantamento sobre um tema em um período delimitado, em um suporte textual específico, na busca de encontrar respostas a partir da análise de aspectos, dimensões, épocas e lugares de publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e de seminários, teses, dissertações ou outros.

A escolha da metodologia estado da arte se justifica pela possibilidade de atualização constante das pesquisas publicadas em diferentes áreas de conhecimentos

sobre o tema específico, ao mesmo tempo em que socializa o conhecimento sistematizado e apresenta as possíveis lacunas existentes entre as produções.

Na busca de mapear os estudos publicados sobre narrativa na área da Psicologia Escolar, iniciamos a presente pesquisa a partir do descritor "narrativa", na qual foram localizados 892 artigos. Ao cruzar o referido descritor com a palavra "Psicologia", foram encontrados 79 publicações. Por fim, na tentativa de alcançar o objetivo do presente estudo, utilizamos os descritores "narrativa", "psicologia" e "escolar", na qual foram encontrados 6 artigos. Os estudos foram analisados, segundo os critérios: data de publicação, autoria, filiação institucional, objeto de estudo, abordagens teórico/metodológicos e conclusões.

A partir das leituras realizadas, puderam-se analisar os aspectos e as dimensões em que os estudos têm sido realizados, bem como identificar novas perspectivas para futuras pesquisas e as principais contribuições para a Psicologia Escolar e a Educação.

O presente estudo encontra-se organizado nas seguintes seções: *narrativas na área da Psicologia Escolar*, na qual são apresentados os artigos selecionados, além de análises suscitadas com base na leitura destes; em seguida, é discutido sobre *A importância das narrativas*, na qual são discutidas contribuições do trabalho com narrativas enumeradas pelos estudos; posteriormente, encontram-se as considerações finais, bem como as referências bibliográficas utilizadas.

Narrativas na área da psicologia escolar

Autores (SAWAYA, 2001; OLIVEIRA, 2006; RODRIGUES et al., 2007; RIBEIRO e LYRA, 2008; SILVA, SIRGADO e TAVIRA, 2012; PINHEIRO e BECKER, 2014) tem refletido sobre o tema Narrativa na área da Psicologia Escolar.

A autora Sawaya (2001), em seu artigo publicado na Revista Psicologia USP, objetivou compreender a linguagem verbal de um grupo de crianças, como uma atividade de produção de sentido e relação com o mundo. A autora realizou a experiência de pesquisa, em um bairro da periferia de São Paulo, no qual conviveu durante dois anos, com um grupo de 14 crianças, entre 3 e 9 anos e suas famílias, dando-lhes voz, na procura de conhecer e aproximar de suas práticas discursivas.

Sawaya (2001) chama a atenção para o fato que as crianças, participantes da pesquisa, fazem uso das suas capacidades linguísticas e cognitivas de maneira

elaborada, recorrendo às figuras de linguagem e aos recursos linguísticos, apesar de muitas vezes apresentarem dificuldades em se expressar com clareza. Além disso, a autora considera que as narrativas do bairro pelas crianças pesquisadas constituem um modo singular de fazer uso da palavra na cultura popular, visto que os recursos linguísticos são utilizados como instrumento de luta por um lugar social.

A autora é Pós-doutora na área da Educação e membro do Grupo de Pesquisa Nutrição e Pobreza do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Atua como docente vinculada ao programa de pós-graduação, no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, da Universidade de São Paulo.

O artigo de Oliveira (2006), publicado na Revista Psicologia em Estudo, objetiva refletir teoricamente acerca da adolescência, visando à consolidação de uma nova epistemologia da adolescência, no diálogo com perspectivas contemporâneas do enfoque da subjetividade, tais como a psicologia narrativa e a perspectiva do self dialógico. A autora possui pós-doutorado em Psicologia, e atua como docente na Universidade de Brasília. É vinculada ao programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (mestrado e doutorado), da Universidade de Brasília.

Oliveira (2006) conclui que a perspectiva da psicologia narrativa, além de uma epistemologia para a abordagem do desenvolvimento, atende a um preceito ético de uma pesquisa com, e não sobre adolescentes. Além disso, a autora ressalta a riqueza do processo de adolescência, o qual não pode ser resumido aos eventos biológicos.

Rodrigues, Oliveira, Rubac e Tavares (2007) em seu artigo, *Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social*, publicado na Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, objetivaram identificar a ocorrência de termos/expressões que denotam estados mentais e analisar uma amostra de 100 livros de histórias infantis nacionais, dirigidas a pré-escolares de 4 a 6 anos, com foco no processamento de informação social.

Rodrigues é doutora em Psicologia e docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, vinculada ao programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano. Oliveira possui pós-doutorado na área de engenharia e é pesquisadora no Centro de Tecnologia Mineral. Rubac Psicóloga e Especialista em Gestão de pessoas e é consultora de Recursos Humanos. Tavares é especialista em Psicanálise e estudante de mestrado do

Programa de Pós-graduação em Pesquisa e Clínica em Psicanálise pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Rodrigues et. all (2007), a partir de sua pesquisa, apontam a viabilidade da utilização dos livros infantis nacionais como recurso para promover o desenvolvimento sociocognitivo e prevenir comportamentos agressivos e anti-sociais no contexto educativo.

Ribeiro e Lyra (2008), em seu artigo publicado na Revista Estudos de Psicologia, propõe uma metodologia de análise considerando o tempo como conceito central na construção de significados em narrativas, fundamentando-se na teoria de Ricouer acerca da relação entre tempo e narrativa, além de Bakhtin com as discussões acerca de cronotopos. Bakhtin (apud Ribeiro e Lyra, 2008, p. 67) conceitua cronotopos como:

> A habilidade para ver o tempo, ler o tempo, em um todo espacial do mundo e, por outro lado, perceber o preenchimento do espaço não como um pano de fundo imóvel, um dado que é completado de uma vez por todas, mas como uma inteireza emergente, um evento – esta é a habilidade para ler em todas as coisas os sinais que mostram o tempo no seu curso, começando com a natureza e terminando com os costumes e idéias humanas (...) A emergência do homem é capturada no tempo histórico real, com todas as suas necessidades, sua completude, seu futuro, e sua natureza profundamente cronotópica.

Nessa perspectiva, Ribeiro e Lyra (2008, p. 67) consideram que o conceito bakhtiniano de "cronotopos pode ser visto como um método de captar o tempo humano (...) tanto na narração quanto na interpretação de uma narrativa por parte da audiência".

Ribeiro possui doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco e atua como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Lyra é Pós-doutora, vinculada à pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal Pernambuco.

Para ilustrar a proposição da metodologia apresentada, as autoras analisam uma narrativa escrita por uma estudante do Ensino Médio acerca de sua experiência escolar. De acordo com Ribeiro e Lyra (2008, p. 72), a "análise da narrativa fornece elementos para a identificação de interfaces entre o desenvolvimento individual e o ambiente social e cultural no qual este desenvolvimento ocorre".

Silva, Sirgado e Tavira (2012), em seu artigo publicado no Caderno Cedes, objetivaram discutir o valor dos memoriais na constituição da identidade docente. Os autores realizaram a análise de memoriais escritos por educadoras da rede municipal do Rio de Janeiro sobre suas experiências educacionais, a partir da segunda metade do século XX.

Silva é Pós-doutora na área de Psicologia e atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento, na Universidade de Brasília. Sirgado é doutor em Psicologia e atuou como professor-pesquisador no Programa de Mestrado em Educação, pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI - SC. Tavira é Psicóloga e estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura (PsiCC/UnB).

Pinheiro e Becker (2014), em seu artigo publicado no periódico Educar em Revista, objetivam estabelecer articulações teóricas entre os processos gerais de desenvolvimento cognitivo e a construção da coerência em narrativa-conto como conhecimento específico da linguagem escrita, fundamentando-se na Epistemologia genética de Jean Piaget.

As autoras realizaram pesquisa de campo com estudos de caso múltiplos em uma escola da rede municipal de ensino em Porto Alegre. Pinheiro e Becker (2014, p.229) consideram, portanto, a narrativa-conto enquanto problema lógico a resolver, o qual para solucioná-lo "o sujeito necessita estabelecer relações entre significações caracterizadas por implicações estruturais". Além disso, as autoras destacam que diferenças encontradas nas narrativas escritas pelos estudantes permite a extração de evidências importantes que fundamentam práticas escolares e ampliam o campo de pesquisas que envolvem as narrativas escritas. Pinheiro é doutora em Educação e realiza atividades de Psicopedagogia Clínica. Becker é doutora em Educação e docente na Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Como aporte teórico, os autores tecem uma interlocução entre L. S. Vygotsky, sobre a dimensão social da memória, e M. Bakhtin, no que tange à sua compreensão do texto autobiográfico. De acordo com os autores, a partir da realização do trabalho conclui-se que: "a) a escrita do memorial reposiciona o autor-professor na interpretação de sua própria trajetória profissional e b) a leitura de memoriais abre possibilidades do

leitor-professor refletir sobre a sua própria experiência, a partir da história alheia". (p. 280).

Para sistematizar as informações dos artigos pesquisados e que a posterior serão analisadas no presente trabalho, foram desenvolvidas dois quadros. No quadro 1, destacam-se os dados de autoria, já no quadro 2 são apresentados os dados dos estudos.

Tabela 1 – Dados de autoria

Ano	Autores	Sexo	Titulação	Instituição	Vínculo Pós-graduação	Área de Conhecimento	Região Brasil
2001	Sandra Maria Sawaya	Feminino	Pós-doutora em Educação.	Docente – USP	Docente do Programa de Pós-graduação, do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação, USP.	Educação	Sudeste
2006	Maria Claudia S. L. de Oliveira	Feminino	Pós-doutora em Psicologia.	Docente UNB	Docente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – UNB	Psicologia	Centro-Oeste
2007	1 - Maria Cosenza Rodrigues 2- Paula Almeida de Oliveira 3- Jacqueline Silva Rubac 4- Aline Lima Tavares	1- Feminino 2- Feminino 3- Feminino 4- Feminino	1- Doutora em Psicologia 2- Pós-doutora na área de Engenharia. 3- Especialista em Gestão de pessoas, pela Faculdade Estácio de Sá, Juiz de Fora. 4- Especialista em Psicanálise	1- Docente da Universidade de Juiz de Fora. 2 - Pesquisadora no Centro de Tecnologia Mineral, CETEM. 3 – Psicóloga, consultora RH. 4- Estudante de Mestrado em Pesquisa e Clínica em Psicanálise pela UERJ e Psicóloga do Tribunal da Justiça do Estado de São Paulo.	1- Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano. 2- Não 3- Não 4- Estudante de Mestrado em Pesquisa e Clínica em Psicanálise pela UERJ	1 Psicologia 2- Engenharia 3- Psicologia 4- Psicologia	Sudeste
2008	1-Anália Keila Ribeiro 2- Maria C. D. P. Lyra	1- Feminino 2- Feminino	1- Doutora em Psicologia Cognitiva 2- Pós-doutora	1-Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. 2 - Docente da UFPE.	1- Não 2- Docente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva.	2- Psicologia	Nordeste
2012	1-Daniele Nunes H. Silva 2- Angel Pino Sirgado 3- Larissa Vasques Tavira	1- Feminino 2- Masculino 3- Feminino	Pós-doutora em Psicologia 2-Doutor em Psicologia. 3-Graduado em Psicologia	1 - Docente na UnB. 2 – Docente UNICAMP. 3 - Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da UnB.	1- Docente do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. 2- Atuou como professor-pesquisador do Programa de Mestrado em Educação UNIVALI – SC.	1- Psicologia 2 – Educação 3 – Psicologia Clínica	Centro-Oeste

					3 – Não		
2014	1-Flávia Isaia Pinheiro 2- Maria Luiza R. Becker	1- Feminino 2- Feminino	1- Doutora em Educação 2- Doutora em Educação	1 - Psicopedagoga Clínica 2 - Docente na UFRS	1- Não. 2 – Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, na UFRS.	1-Educação e Psicopedagogia 2-Educação	Sul

Tabela 2 – Dados dos estudos

Ano	Autores	Objeto de estudo	Abordagem teórica	Aspectos Metodológicos	Resultados
2001	Sandra Maria Sawaya	Estudo da relação entre a linguagem oral e a escrita da história por crianças.	Abordagem da Linguagem como uma ação interativa.	Pesquisa de campo	As narrativas constituem um modo singular de fazer uso da palavra na cultura popular, visto que os recursos linguísticos são utilizados como instrumento de luta por um lugar social.
2006	Maria Claudia S. L. de Oliveira	Discussão acerca das identidades do adolescente e proposição de uma Psicologia narrativa e a perspectiva do self dialógico.	Perspectiva da Psicologia narrativa e do self dialógico.	Pesquisa teórica	A perspectiva da Psicologia Narrativa atende a um preceito da pesquisa com os sujeitos e ressalta a riqueza do processo de adolescência.
2007	1 - Maria Cosenza Rodrigues 2- Paula Almeida de Oliveira 3- Jacqueline Silva Rubac 4- Aline Lima Tavares	Análise de livros infantis com foco no processamento de informação social.	Teoria da mente e no Modelo do Processamento de Informação Social.	Análise de narrativas escrita.	Os livros infantis nacionais podem se constituir como recurso para promover o desenvolvimento sociocognitivo e prevenir comportamentos agressivos e anti-sociais no contexto educativo.
2008	1-Anália Keila Ribeiro 2- Maria C. D. P. Lyra	Análise de uma narrativa escrita por estudante acerca da sua experiência escolar.	- Análise conceitual de Ricouer sobre a relação entre tempo e narrativa. - Conceito Bakhtiniano de cronotopos.	Análise de narrativas - escrita	A análise de narrativas pode possibilitar a identificação entre o desenvolvimento individual e o ambiente social e cultural.
2012	1-Daniele Nunes H. Silva 2- Angel Pino Sirgado 3- Larissa Vasques Tavira	Discussão sobre o valor dos memoriais na identidade docente.	Interlocução entre a abordagem teórica histórico-cultural de Vygotsky e as discussões de M. Bakhtin.	Análise de narrativas escrita	A escrita do memorial reposiciona o autor-professor na interpretação de sua própria trajetória profissional e a leitura de memoriais abre possibilidades do leitor-professor refletir sobre a sua própria experiência, a partir da história de outro professor.
2014	1-Flávia Isaia Pinheiro 2- Maria Luiza R. Becker	Discussão da influência da narrativa sobre o desenvolvimento cognitivo .	Epistemologia Genética de Jean Piaget.	Pesquisa de campo	A narrativa-conto é considerada como problema lógico, o qual para resolver necessita do estabelecimento de relações entre significações e aspectos estruturais.

Com base nas informações sistematizadas no quadro 1, nota-se que dentre os autores pesquisados, 5 apresentam pós –doutorado (OLIVEIRA, 2006; LYRA 2008; OLIVEIRA, 2007; SAWAYA, 2001; SILVA, 2012), 5 apresentam doutorado (PINHEIRO, 2014; BECKER, 2014; RIBEIRO, 2008; RODRIGUES, 2007; SIRGADO, 2012), 3 título de especialista (RUBAC, 2007; TAVIRA, 2012; TAVARES, 2007).

Sete docentes estão vinculados aos programas de pós-graduação (OLIVEIRA, 2006; BECKER, 2014; LYRA, 2008; RODRIGUES, 2007; SAWAYA, 2011; SILVA, 2012; SIRGADO, 2012), das universidades ao qual fazem parte. Os programas de pós-graduação contemplam as áreas de Educação (BECKER, 2014; SAWAYA, 2011; SIRGADO, 2012) e Psicologia (OLIVEIRA, 2006; LYRA, 2008; RODRIGUES, 2007; SILVA, 2012).

Os autores desenvolvem suas atividades nas áreas da docência (OLIVEIRA, 2006; BECKER, 2014; LYRA, 2008; RODRIGUES, 2007; SAWAYA, 2011; SILVA, 2012; RIBEIRO, 2008; SIRGADO, 2012), Psicologia Clínica (TAVIRA, 2012), Psicopedagogia Clínica (PINHEIRO, 2014), Consultoria em Recursos humanos (RUBAC, 2007), Psicólogo do Tribunal da Justiça do Estado de São Paulo (TAVARES, 2007), Pesquisadora no Centro de Tecnologia Mineral, CETEM, Brasil (OLIVEIRA, 2007).

Com base no mapeamento dos referidos estudos, sistematizados no quadro 2, conclui-se que os mesmos foram publicados no período de 2001 a 2014, em periódicos diversos das áreas de Psicologia e Educação. Nota-se, também que a relação entre Psicologia Escolar e Narrativa tem sido discutida a partir de distintos objetos de estudo: identidades do adolescente e proposição de uma Psicologia Narrativa e a perspectiva do self dialógico (OLIVEIRA, 2006); relação entre a linguagem oral e a escrita da história por crianças (SAWAYA, 2001); análise de livros infantis com foco no processamento de informação social (RODRIGUES et al., 2007); análise de uma narrativa escrita por estudante acerca da sua experiência escolar, considerando o tempo narrativo como conceito central (RIBEIRO e LYRA, 2008); discussão da influência da narrativa sobre o desenvolvimento cognitivo baseado na abordagem Piagetiana (PINHEIRO e BECKER, 2014) e discussão sobre o valor dos memoriais na identidade docente (SILVA, SIRGADO e TAVIRA, 2012).

Tratando dos enfoques teóricos, os estudos tem se fundamentado a partir de diversas teorias: Ribeiro e Lyra (2008) utilizaram da análise conceitual de Ricouer sobre a relação entre tempo e narrativa e Bakhtin no que se refere ao conceito de cronotopos. Silva, Sirgado e Tavira (2012) teceram a interlocução entre a abordagem teórica histórico-cultural de L. S Vygotsky e as discussões de M. Bakhtin no que tange a compreensão do texto; Oliveira (2006) se fundamentou na Perspectiva da Psicologia narrativa e do self dialógico; Pinheiro e Becker (2014) fundamentam-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget; Rodrigues et al. (2007) utiliza da teoria da mente e no Modelo do Processamento de Informação Social; e Sawaya (2001) utiliza da abordagem da linguagem como uma ação interativa.

No que se refere ao desenvolvimento do percurso metodológico, os autores tem desenvolvido seus estudos das seguintes formas: pesquisa de campo (PINHEIRO e BECKER, 2014; SAWAYA, 2001); pesquisa teórica (OLIVEIRA, 2006) e análise de narrativas escritas (RIBEIRO e LYRA, 2008; RODRIGUES et al. 2007; SILVA, SIRGADO e TAVIRA, 2012). As pesquisas foram realizadas também, com diferentes públicos: os participantes do estudo de Pinheiro e Becker (2014) tinham idade entre 10 e 12 anos; já no estudo de Sawaya, os participantes possuíam idade entre 3 e 9 anos; o estudo de Silva, Sirgado e Tavira (2012) teve como público docentes escritores de memoriais para o livro Educação Especial: memórias e narrativas docentes, produzido pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; no estudo de Ribeiro e Lyra (2008), a participante é uma estudante do Ensino Médio; Oliveira (2006) desenvolveu um estudo teórico, no entanto enfocou o período da adolescência; já Rodrigues et al. (2007) analisou amostras de livros infantis, enfocando portanto, o público infantil.

As discussões sobre narrativas, sistematizada em diferentes gêneros textuais, tais como memoriais (SILVA, SIRGADO e TAVIRA, 2012), contos (PINHEIRO e BECKER, 2014), relato (SAWAYA, 2001), literatura infantil (RODRIGUES et al. 2007), se constitui enquanto algo comum nas discussões dos estudos analisados. Desta forma, faz-se relevante conhecer como a narrativa tem sido discutida nos estudos selecionados na base de dados digital scielo.br.

A importância da narrativa

A narrativa tem se considerado como mediador relevante no desenvolvimento das práticas da Psicologia no contexto escolar. Nessa perspectiva, autores (OLIVEIRA, 2006; PINHEIRO e BECKER, 2014; RIBEIRO e LYRA, 2008; SILVA, SIRGADO e TAVIRA, 2012) tem discutido sobre o conceito de narrativas. Oliveira (2006, p. 430) considera as "narrativas como instrumento de organização auto-epistêmica da experiência subjetiva e social, consequentemente, da vida mental (...)".Nesse contexto, que a autora defende uma Psicologia narrativa e a perspectiva do Self dialógico. A partir dessa ótica, a subjetividade se estrutura na relação com o outro e com a cultura, tendo as narrativas o papel central de organização do autoconhecimento da experiência subjetiva e social, implicando necessariamente na saúde mental do sujeito.

Pinheiro e Becker (2014, p. 221), por sua vez, ao discutir sobre a organização narrativa, consideram que:

> (...) se A (situação inicial da história) implica B (situação-problema), a forma proativa ou condicionante consiste em considerar B (situação-problema) como uma consequência derivada de A (situação inicial da história); a forma retroativa, em considerar que B (situação-problema) implica A (situação inicial da história) a título de condição prévia; e a forma justificadora, em ligar condições e consequências pelas conexões necessárias que exprimem as razões. A isso, acrescenta-se C (situação final da história), que implica A e B.

Desta forma, nota-se que as autoras trazem a narrativa enquanto um sistema lógico, no qual o sujeito deve desenvolver a história de forma interligada, o que consiste na transformação da situação inicial em situação final de forma que todos os eventos narrados estejam conectados.

Silva, Sirgado e Tavira (2012, p. 268) consideram que "a configuração de narrativas está inscrita no homem e no tornar-se homem, consolidando o contato com o outro (em sua coletividade), pela dinâmica discursiva". Além disso, os autores destacam que o conteúdo narrativo é sempre um lugar de reflexão e análise, visto que os acontecimentos passados perpassam o estado psicológico da pessoa, interferindo nas maneiras desta se ver no presente.

Neste sentido, Ribeiro e Lyra (2008, p. 68) corroboram com tal discussão, ao considerarem que "a narrativa é sempre uma composição concordante discordante

porque ela negocia, nos sistemas simbólicos, as contradições da experiência". As autoras enfatizam, portanto, que a narrativa é um recurso do tempo que possibilita a organização da experiência humana.

Nesse contexto, autores (PINHEIRO e BECKER, 2014; RIBEIRO e LYRA, 2014) tem discutido sobre a relação entre narrativa e o tempo. Pinheiro e Becker (2014) destacam a utilização de recursos de ordenação temporal nos textos narrativos. Ribeiro e Lyra (2008, p. 65), fundamentando-se em Ricoeur, o tempo é o elemento central na construção de significados em narrativas. Além disso, as autoras trazem a discussão acerca do conceito Bakhtiniano de cronotopos. De acordo com as autoras, quando se considera o cronotopos:

> (...) como o tempo narrativo que estrutura o tempo humano na linguagem, assume-se a narrativa como a forma privilegiada de construção de significados que dizem respeito à organização da experiência humana e à emergência de um sentido de self nessa organização. O cronotopos narrativo possibilita que o significado da experiência se constitua vinculado à história e a cultura nas quais se insere a experiência narrada (...).

Nessa perspectiva, a narrativa possibilita a significação da experiência tanto no âmbito individual como coletivamente. Nota-se que a narrativa pode contribuir para a organização da experiência subjetiva e social, permitindo reflexões acerca das contradições existentes nas vivências de cada sujeito, o que possibilita notar a imbricação entre a narrativa e memória.

Nesse contexto, Silva, Sirgado e Tavira (2012) fundamentando-se na Teoria Histórico-cultural de Vygotsky, identificam dois tipos de memória: a memória natural vinculada às percepções do ambiente externo e a memória mediada, estruturada por signos, principalmente a palavra. Nessa perspectiva, a palavra se torna fundamental para a organização da memória humana, sendo essa atrelada às dinâmicas discursivas. Pensando, portanto, na relação entre memória e narrativa, as autoras ressaltam que:

> (...) O que se lembra e como se lembra (aspectos da narrativa) são questões relacionadas ao âmbito social. Dessa maneira, conteúdo (o que) e forma (como) precisam ser investigados em função do impacto que produzem no desenvolvimento ontogenético, pois os atos de narrar e lembrar o vivido estão diretamente implicados, no que tange a constituição subjetiva, à forma como nos tornamos humanos, nos apropriamos da experiência alheia e a convertemos em algo que produz sentido pessoal e nos constitui. (p.268)

Nota-se, que para as autoras a narrativa e a memória estão interligadas na constituição da identidade humana, possibilitando a significação das experiências vivenciadas no âmbito individual e social.

Estudiosos (PINHEIRO e BECKER, 2014; RIBEIRO e LYRA, 2008; RODRIGUES et al. 2007; SAWAYA, 2001; SILVA, SIRGADO e TAVIRA, 2012) destacam contribuições do trabalho com narrativas. De acordo com Sawaya (2001) a narrativa não assume apenas uma função meramente comunicativa, mas permite a rememoração de um passado já vivido e que reunido através das práticas discursivas, permite dá forma e existência ao lugar onde se desenvolveu. Assim, a autora considera que há uma forma particular de narrar os fatos que caracteriza as histórias das crianças, público de sua pesquisa, as quais constroem através da palavra, o sentimento de pertencer a um lugar. Sawaya (2001) considera que as narrativas das crianças situadas no tempo e no espaço, fornecem ao ouvinte os instrumentos de que necessita para tirar conclusões "que vão ou contradizer o sentido dado, ou testemunhar a favor da veracidade do ocorrido" (s/p).

Rodrigues et al. (2007), consideram que as narrativas podem se configurar como um recurso pertinente na prevenção de problemas de comportamento infantil, as quais podem ser aplicadas nas próprias salas de aula ou em situações menos formais.

De acordo com Pinheiro e Becker (2014), compreender de que forma se expressam as diferenças qualitativas nas narrativas escritas, fornece subsídios para os professores pensarem propostas de trabalho que envolva a mobilização da razão dos acontecimentos da história.

Silva, Sirgado e Tavira (2012) consideram que a escrita dos memoriais pode possibilitar ao professor um novo olhar acerca de sua própria trajetória profissional, e a leitura destes pode levar professores a refletirem sobre a sua própria experiência a partir da narrativa alheia.

Ribeiro e Lyra (2008, p. 72) destacam que:

> (...) a narrativa integra características e temas pertinentes ao estudo do desenvolvimento humano, tais como: (1) as relações entre o indivíduo e o seu ambiente; (2) o processo histórico desse desenvolvimento; (3) a caracterização do mundo no qual o indivíduo se desenvolve; (4) a dinâmica de transformação desse mundo e suas relações com a emergência individual; e (5) a concepção do indivíduo acerca do seu desenvolvimento.

As autoras destacam a importância das narrativas para o desenvolvimento humano, visto que permite a reflexão dos sujeitos em relação ao ambiente, ao processo histórico, a visão de mundo, bem como o desenvolvimento de sua concepção acerca do seu próprio desenvolvimento.

Nota-se que as narrativas podem contribuir em diversos âmbitos do contexto educacional, seja para pensar em estratégias de ensino que busquem possibilitar o desenvolvimento humano, para prevenir problemas de comportamento infantil, conhecimento da organização narrativa, bem como para a formação de professores através da reflexão de sua formação e atuação profissional, dentre outros aspectos.

Conclusões

Esta breve revisão bibliográfica levantada pela presente pesquisa destaca a importância de se estudar as contribuições da narrativa para a Psicologia Escolar, haja visto a grande necessidade de se encontrar mecanismos criativos e diferenciados que possibilitem a ampliação e consolidação das práticas da Psicologia nos contextos escolares, de forma cada vez mais significativa.

Com base nas leituras e discussões, nota-se que as narrativas têm sido enfocadas na área da Psicologia Escolar a partir de diferentes objetos de estudo, públicos, aportes teóricos e metodológicos. No entanto, nota-se que em todos os estudos, as narrativas podem possibilitar discussões acerca de subjetividades e identidades, bem como o conhecimento do ambiente social e cultural no qual estas são desenvolvidas.

Ao destacar a linguagem como uma forma de relação dos indivíduos com o seu mundo, percebeu através dos referidos estudos que as narrativas têm possibilitado a organização espacial e temporária das experiências subjetivas e sociais, podendo ser instrumento transformador dessas trajetórias, o que influencia o estado psicológico do sujeito. Neste sentido, percebe-se que o estudo das narrativas pode fornecer elementos importantes para identificar as relações entre o desenvolvimento individual e o ambiente social e cultural no qual decorre esse desenvolvimento. Por meio da narrativa, também foi percebido que as crianças dão significados a suas experiências, vivenciam papéis, re-significam e transmitem cultura, desenvolvem habilidades cognitivas e sociais.

Assim, compreende-se que as narrativas podem se constituir como mediador relevante no desenvolvimento das práticas da Psicologia que possam promover

qualidade de vida e de saúde psicológica no contexto escolar. Visto que pode contribuir no contexto da sala de aula, no que se refere aos fatores objetivos e subjetivos do processo ensino-aprendizagem e nas práticas pedagógicas, na formação dos professores, pautadas na reflexão sobre a atuação docente, da relação inter e intra-subjetivas professor e estudante, em suas implicações, limitações e possibilidades, e também, na mobilização para novas propostas de trabalhos que envolvam a aprendizagem consciente, não apenas de comportamentos cognitivos, mas de uma aprendizagem psicodinâmica, de habilidades sociais e culturais necessárias para a prática da cidadania.

Este estudo não tem por objetivo encerrar o assunto, nem mesmo a pretensão de extrair conclusões definitivas. São cabíveis ainda, algumas elucidações que se fazem necessárias. Destaca-se que a presente pesquisa, mesmo tendo sido realizada em uma única base de dados, considera-se que há um número restrito de estudos relacionados ao tema.

Nesse sentido, o presente estudo pretende contribuir para a área da Psicologia, ao destacar a narrativa como um mediador relevante, mas que ainda é pouco discutido. Ainda percebe-se que a maior parte dos estudos concentra-se na infância, poucos abordam o tema nas faixas etárias posteriores, principalmente no que concerne a educação de jovens e adultos, como também na área da educação inclusiva. Essas são apenas algumas lacunas que surgiram durante o desenvolvimento da pesquisa e que merecem ser investigadas com maior profundidade. Desse modo, é sugerido ou recomendável para trabalhos acerca do tema.

Enfim, consideramos que o presente estudo contribuiu para a nossa formação enquanto educadoras, visto que nos permitiu conhecer dimensões, formas, contribuições, implicações, potencialidades e limitações da narrativa para o contexto educacional, nosso campo de estudo.

Referências

Connelly, F. M & Clandinin, D. J. (1990) Stories of experience and narrative inquiry. Revista Educational Researcher, Washington, 9(5), 2-14.

Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem sócioemocional na escola e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. Em:. *Habilidades sociais, desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83 - 127). Campinas: Alínea.

Ferreira, N, S, de A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Revista Educação e Sociedade*, 23 (79), 257-272.

Martins, A, M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola. *Revista Em Aberto*, Brasília, 23(83), 39-56.

Martins, J, B. (2010) A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. Psicologia em Estudo, 8(2), 39-45.

Oliveira, M, C, S, L. de. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, (2), 427-436.

Pinheiro, F, I, & Becker, M, L, R. (2014). A coerência em narrativas escritas escolares: uma análise piagetiana. *Educar em Revista*, (53), 217-231.

Ribeiro, Anália Keila, & Lyra, Maria C. D. P. (2008). O processo de significação no tempo narrativo: uma proposta metodológica. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *13*(1), 65-73.

Rodrigues, M, C, Oliveira, P, A, de, Rubac, J, S, & Tavares, A, L. (2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. *Psicologia Escolar e Educacional*, *11*(1), 77-88.

Sawaya, S, M. (2001). A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. P*sicologia USP*, *12*(1), 153-178.

Silva, D, N, H, Sirgado, A, P, & Tavira, L, V. (2012). Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. *Cadernos CEDES*, *32*(88), 263-283.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM OUVIDOR/GO

Priscilla de Andrade Silva Ximenes – UFG/ Regional Catalão

Introdução

Discutir a formação de professores de Educação Infantil enquanto possibilidade de construção de saberes necessários à prática pedagógica é uma tarefa complexa. Tendo em vista que além da problemática da necessidade de superação da visão dicotômica entre teoria e prática no curso de formação inicial para os que ainda não são professores e na formação continuada para os que já são, questões de outra ordem interferem diretamente para algumas problemáticas acerca desse nível de ensino, uma vez que no Brasil há uma tendência, na área da educação de crianças de 0 a 6 anos, de desvincular esse nível de educação com o ensino e a aprendizagem (Raupp, 2012).

Subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano. Para Vigotski (1998), a espécie e o indivíduo se constituem no social e não podemos pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade. Portanto, a escola deve ser uma instituição onde o contato com o saber humano, historicamente construído, acontece de forma sistematizada e o processo de apropriação da cultura não ocorre diretamente pois depende, fundamentalmente, de uma organização, em que o professor assume o papel de mediador[84].

Acreditamos que toda ação do professor pode criar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, em todos os níveis de ensino. Ao promover a aprendizagem de seus alunos, ele oferece condições para que o desenvolvimento intelectual destes efetivamente ocorra. Vigotski (1998) compreende tal desenvolvimento como um processo intimamente ligado à aprendizagem, a qual acontece a partir da interação do sujeito com o outro social – pessoas e ambiente

[84] Utilizaremos o termo mediação baseando-nos na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Vygotsky (1998), **mediação,** em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento "a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico". (MARTINS, 2011, p.42).

estruturado socialmente –, mediados pela linguagem e pelos afetos gerados na relação com os outros. Para o autor, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento porque mobiliza processos internos, os quais não seriam ativados de maneira espontânea (Vigotski, 1998).

Por isso, entendemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, sobretudo os profissionais que atuam na Educação Infantil. O professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, etc. Não significa que o professor deva estar no meio de todas essas relações, ou que a aprendizagem não ocorra sem ele, mas pode ser de suma relevância que o professor amplie e qualifique aquilo que foi iniciado pelas crianças, com ação intencional, interferindo sempre que necessário para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história (Vigotski, 1998).

Assim, a mediação exige mais que um parceiro experiente, requer que o professor seja considerado alguém que transmita à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicite os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura (Silva, 2012 p. 48), uma vez que "[...] as intervenções sociais podem eficientemente introduzir novos conceitos" (Vigotski, 1998, p. 71). Nesse caso, evidenciamos, mais especificamente, os conceitos de leitura e escrita desenvolvidos na Educação Infantil, uma vez que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Por isso, investigar o processo de mediação e das práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil do município de Ouvidor- GO é um dos objetivos de uma pesquisa intitulada PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO SUDESTE GOIANO:CONCEPÇÕES, PRÁTICAS EDUCATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS, realizada por docentes da Faculdade de Educação da UFG (Campus Goiânia e Regional Catalão), alunos e professora da UNESP, que tem como objetivo geral identificar e analisar as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem, as práticas educativas e as políticas públicas para a educação infantil à luz dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica.

Os participantes da pesquisa serão os profissionais das creches e pré-escolas da microrregião de Catalão/GO, localizada no sudeste goiano a microrregião é composta

pelos municípios de Catalão, Ipameri, Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Cumari, Nova Aurora, Anhanguera e Corumbaíba. Como procedimentos metodológicos serão realizadas observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental das políticas públicas para a educação infantil no Brasil e, no município estudado, nos últimos dez (10) anos.

E por constatarmos que outros trabalhos do NEPIE já vinham sendo desenvolvidos em Catalão, partimos para a tentativa de conhecer a realidade do município de Ouvidor, que até 1954 era considerado distrito de Catalão. Assim, em pesquisa exploratória verificou-se que o município possui uma escola da rede municipal que atende crianças público-alvo da educação infantil. Atualmente, a escola atende 435 alunos desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e 148 crianças matriculadas na creche de mesmo nome. A instituição recebe alunos do próprio município, sendo 556 alunos vindos da zona urbana e 27 da zona rural, cujo transporte é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura. A escola é mantida 100% pelo município, inclusive fornecendo uniformes e todo material necessário para uso dos alunos, como caderno, lápis, borracha, agenda, entre outros.

Portanto visamos compreender como ocorre o processo de mediação docente e as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessa escola nas turmas de educação infantil. A luz da Psicologia Histórico-Cultural e Histórico-Crítica, consideramos que as concepções e práticas do professor da Educação Infantil sobre o processo de mediação são fundamentais, pois ao se trabalhar com crianças pequenas[85], é preciso que haja equilíbrio e intencionalidade por parte do profissional, no sentido de integrar o cuidar e o educar de forma indissociável, permeada pelo afeto. De forma mais específica, entendemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, sobretudo os profissionais que atuam na Educação Infantil. O professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, etc. Não significa que o professor deva estar no meio de todas essas relações, ou que a aprendizagem não ocorra sem ele, mas pode ser de suma relevância que o professor amplie e qualifique aquilo que foi iniciado pelas crianças, com ação intencional, interferindo sempre que necessário para garantir que elas se

[85] Referimo-nos às crianças de zero a seis anos, público alvo da Educação Infantil.

apropriem das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história (Vygotski, 1998).

Consideramos, dessa forma, para a consecução desta pesquisa, a ideia de que o trabalho desenvolvido dentro de instituições de Educação Infantil deva trazer o ensino como eixo condutor – garantindo as especificidades de cada faixa etária – como forma de nos opormos ao trabalho pautado no espontaneísmo [86] e assistencialismo, característicos do atendimento historicamente proposto à Educação Infantil ou ainda ao trabalho realizado na pré-escola pautado na teoria da educação compensatória ou da privação cultural[87].

Em conformidade com o eixo central desse trabalho faz-se necessário consideramos que as práticas pedagógicas dos professores dependem dos conhecimentos articulados e interligados com a própria ação. Portanto, compreendemos que as concepções e os objetivos que os professores estabelecem quanto ao processo de mediação subsidiam sua ação docente em todos os momentos da prática pedagógica e interferem diretamente na aprendizagem dos seus alunos. Posteriormente visamos contribuir nos seus processos de formação contínua e auxiliar na construção de práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento infantil.

Contudo, é importante ressaltar que a pesquisa está em sua fase inicial e apresentamos as dimensões conceituais sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e mediação pedagógica na Educação Infantil a partir de Vygotski (1998) e da Psicologia Histórico-Cultural.

Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão dos processos de ensino- aprendizagem, desenvolvimento e mediação pedagógica

Apresentamos algumas das contribuições da teoria histórico-cultural para compreendermos o processo de mediação, que tem em Vygotsky um dos seus principais representantes, dentre elas destacamos A *Formação Social da Mente (*1988),

[86] Utilizaremos o termo espontaneísmo para nos referirmos ao esvaziamento do trabalho docente, como forma de nos opormos à desvinculação da Educação Infantil da Escola. Para saber mais, consultar Facci (2004).

[87] Krammer (1982) analisou as origens e fundamentos teóricos dos programas compensatórios, desenvolvendo uma série de críticas sobre as *abordagens da privação cultural e educação compensatória* a partir da década de 70. Dentre as críticas que a autora apresenta, está o fato de que a privação cultural é a base dos programas de educação compensatória, que tendem a compensar as deficiências culturais do educando, possibilitando uma suposta democratização do ensino.

Pensamento e linguagem (1998), *Teoria e método em psicologia (1999*). A escolha por tal referencial fundamenta-se pela sua compreensão do desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem escolar. Nesta teoria, o desenvolvimento é concebido como um processo sociogenético, porque tem origem nas relações sociais, onde as construções interpessoais transformam-se em intrapessoais, com a participação ativa do sujeito.

Por isso, visamos compreender o objeto dessa pesquisa numa perspectiva materialista dialética, em que concepções e práticas docentes e o processo de mediação, fossem analisados entendendo "o movimento de constituição e de manifestação aparente dos processos individuais e coletivos, explicitando a totalidade e provisoriedade das relações e práticas sociais" (Barbosa, 2010). Além disso, apoiamo-nos no princípio de que a educação escolar deve contribuir (por seu caráter sistemático e intencional) para o processo de humanização de professores e alunos, numa perspectiva de inserção crítica e transformadora. De acordo com Pimenta (1998),

> [...] a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e jovens para que se elevem ao nível da civilização atual — da sua riqueza e dos seus problemas — para aí atuar (Pimenta, 1998, p. 168).

Ademais, conhecer alguns fundamentos dessa perspectiva, bem como sua contribuição e possibilidades para melhor compreender como se dá o desenvolvimento infantil, possibilitou-nos um melhor entendimento sobre as relações entre os processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento infantil, interação e zona de desenvolvimento proximal. Assim, refletiremos sobre alguns conceitos que nos possibilitem uma maior compreensão sobre o objeto pesquisado.

Discutimos aqui uma teoria profunda e complexa, de autoria de grandes e respeitáveis intelectuais, como Vygotsky (1999), Vigotski, Luria e Leontiev (2001), Leontiev (1978), entre outros. Por isso, explicitamos a preocupação em abordá-los com bom senso, como fruto e síntese, não de forma simplista ou reducionista, mas de acordo com os estudos realizados destacamos as suas implicações na Educação Infantil, em especial sobre como a prática pedagógica mediadora do professor pode influenciar no desenvolvimento infantil, no ensino-aprendizagem, rompendo assim com postura que

defende que o professor da Educação Infantil não deva vincular suas práticas pedagógicas ao ensino (isto é, que não deva dar aula).

Portanto, para a abordagem histórico-cultural defendida por Vygotsky (1993): "O funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se no processo histórico" (p.23).

Cabe destacar que a abordagem da teoria histórico-cultural é fruto de pesquisas marxistas, como outrossim do desenvolvimento dos estudos acerca funções psíquicas superiores do sujeito, uma vez que as mesmas se desenvolvem em um determinado momento histórico que é influenciado sem dúvida nenhuma, pelas formas culturais de um segmento social. Assim, Duarte (2001, p. 13) argumenta que:

> Vygotsky também tinha claro que uma psicologia seria adjetivada como marxista não por estabelecer correspondências diretas entre o pensamento de Marx e os dados obtidos nas pesquisas experimentais em psicologia, mas sim por enfocar os processos psíquicos como processos históricos e socialmente produzidos, da mesma forma como Marx procurou analisar cientificamente a lógica da sociedade capitalista como um produto sócio histórico.

Neste contexto, Leontiev (1978) também concebe que o indivíduo é tanto um sujeito biológico quanto um sujeito histórico-social, o que é essencial para a realização desse estudo. Por essa razão utilizaremos alguns dos conceitos de tal teoria para nortear as práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil em relação ao processo de mediação.

Nesse sentido, entendemos porque, na perspectiva de Vygotsky, as ideias que prevalecem no enfoque histórico-cultural é de que as condições tanto históricas, culturais quanto sociais são determinantes na formação do sujeito.

A mediação na concepção de Vygotsky

Pode-se afirmar que a mediação constitui-se em um dos principais conceitos na teoria de Vygotsky e é fundamentado no pensamento marxista, pois toda relação do sujeito com o meio não é direta e sim mediada, ou seja, ocorre por meio do outro indivíduo. Assim, conforme Vygotsky (1996) "podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação retratada através da relação com outra pessoa" (p.285). Portanto, a relação da criança tanto com o mundo quanto consigo é fundamentada nas relações

sociais, que são articuladas pelos signos e instrumentos em uma abordagem dialética (Silva, 2012).

A relação é realizada através do instrumento, que favorece o fato de o sujeito exercer não apenas a dominação, como modificar a natureza e ainda os objetos, distinto da mediação do signo, que possibilita que a ação humana seja orientada inteiramente para o sujeito. Desta forma, ele tem o controle das ações psicológicas e de seu comportamento.

No âmbito destas considerações, fica explícito que os signos, na concepção da psicologia histórico-cultural, constitui em um dos principais mediadores de qualquer relação do indivíduo. Assim, pode-se dizer que, conforme a teoria histórico-cultural de Vygotsky, a mediação entre os sujeitos ocorre através tanto do aprendizado quanto da assimilação do mundo no qual eles estão inseridos (Vigotski, 1991).

Neste contexto, mostra-se relevante compreender que a mediação, na perspectiva de Vygotsky, dá-se através de intervenções de sujeitos bem mais experientes, como o professor em relação aos seus alunos (Souza & Silva 2007). A mediação propicia aos sujeitos a internalização dos conhecimentos produzidos ao longo do processo histórico-social da humanidade. Para Reyes (2000):

> A atividade mediada é constituída nas relações sociais, nas interações entre as pessoas. Estas não têm um acesso direto ao mundo, mas sim, mediado pela relação que mantém com outros sujeitos. Por este motivo, Vygotsky busca a origem das funções psicológicas superiores nas relações sociais, porque é no interior delas que os indivíduos criam suas formas de organizar e representar o real, formas que por sua vez vão constituir-se nos instrumentos de mediação entre o indivíduo e o mundo (Reyes, 2000, p. 26).[88]

A mediação, no entendimento de Vygotsky (1991), é fundamentada em especial na linguagem, como será mostrado no próximo tópico.

Pensamento e linguagem

É significativo ressaltar que a psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2002) dá ênfase à articulação entre o pensamento e o significado das palavras dos pequenos,

[88] Instrumentos psicológicos produzidos socialmente e utilizados pelos homens no processo de comunicação com os outros;* Produto da ação do homem;* Convertem-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos. Exemplo: "as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais, etc." (Vygotski, 1991, p. 65).

ou seja, das crianças. Assim, entende-se porque, na sua perspectiva, a aquisição da linguagem constitui-se o principal referencial no processo de desenvolvimento da criança em qualquer fase. Deste modo, Rego (1995) concebe que "as funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais" (p.63-64).

Rego (1995) afirma que, para Vygotsky, o pensamento e a linguagem são um dos principais instrumentos das funções psicológicas dos sujeitos. Portanto, não há como negar que o conceito de linguagem em Vygotsky é o marco da associação entre pensamento e palavras.

Em Vygotsky, a linguagem possui duas funções essenciais, ou seja, constitui-se um recurso de comunicação do indivíduo com outro, distinto da comunicação primitiva das outras espécies de animais, pois a comunicação entre os indivíduos ocorre, conforme Vygotsky (2001, p. 11):

> é estabelecida em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

Portanto, a função comunicativa possibilita supor que tanto a generalização quanto o desenvolvimento do significado da palavra só ocorrem em virtude de o pensamento humano refletir o cotidiano vivenciado pelo indivíduo de forma generalizada e consciente, dando origem assim à função generalizante.

No âmbito destas considerações, é primordial fazermos uma distinção entre sentido e significado [89] na concepção de Vygotsky. O significado é tudo que é compartilhado pelos sujeitos que o usam. Desta maneira, significado refere a qualquer conteúdo instituído. Por sua vez, o sentido é concebido como sendo significado.

Atribuído à palavra adquirida pelo sujeito, portanto, na função generalizante, está relacionada ao significado, pois, o mesmo constitui-se um recurso de linguagem e pensamento, por integrar o pensamento que foi verbalizado pelo indivíduo.

[89] "Diz respeito à capacidade da linguagem de ordenar o real, de classificar e agrupar os objetos e situações da realidade. Isso possibilita que um mesmo signo seja adequadamente compreendido por diversas pessoas independentes das experiências de cada um" (Andrade, 2011, p. 43).

Portanto, é o significado das palavras que possibilita a todos compreender a união do pensamento com a linguagem. Desta maneira, Vygotsky (2001, p. 398) diz que:

> Significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: e um fenômeno de discurso apenas na medida em o discurso está vinculado ao pensamento focalizado por sua vez. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com pensamento.

Em síntese, na perspectiva da psicológica histórico-cultural, a linguagem é toda a forma de comunicação, abrangendo tanto o campo verbal quanto o não verbal, o que a torna heterogênea.

Zona de desenvolvimento proximal

Para Vygotsky (1998), a criança apropria-se gradativamente do sistema de escrita e de suas funções sociais por meio da observação da escrita em funcionamento, das tentativas de utilizá-la pela imitação do outro. Segundo Smolka (1999), Vygotsky considera que o sujeito entra como um elemento teórico que não carece de explicação, porém existe a necessidade da mediação do outro para que essa a relação torna-se uma tríade entre sujeito⇒ outro ⇒ texto, a aprendizagem antecede o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o processo acontece entre sujeitos e em cada sujeito, e o texto é uma ferramenta de atuação deste. Dessa forma, para Vygotsky e Luria (1998), a escrita é uma forma de linguagem, uma prática social própria de membros de uma sociedade letrada. A elaboração da escrita pela criança tem início nas suas relações sociais, contando sempre com a participação do outro. Portanto, concebem a linguagem como um produto cultural, uma prática social com a qual a criança vai se integrando nas suas relações sociais.

Por isso, Vygotsky (1998) considera fundamental a participação do “outro” no processo em que a escrita vai se tornando parte da criança, destacando o papel do professor como mediador do processo em oposição à defesa de que as relações da criança com a escrita sejam estritamente cognitivas. Para o autor, a escrita não é apenas objeto de conhecimento. Ela constitui o conhecimento, sendo uma forma cultural de ação no mundo.

Vygotsky e Luria (1998) enfatizam o papel do outro (adulto ou criança) como regulador na relação com a criança. Baseando-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)[90], os autores destacam que a criança fará sozinha o que faz atualmente em cooperação. Definiu-se a ZDP como a diferença existente entre o nível real, aquilo que se pode fazer de maneira independente (desenvolvimento real) e o nível do que o sujeito é capaz de realizar com ajuda do outro (desenvolvimento potencial).

Quando se presta atenção aos comentários que as crianças fazem sobre a escrita ou as suas tentativas de utilizá-la, percebe-se que elas não são indiferentes a essa forma de linguagem. Elas procuram imitá-la, interpretá-la e entendê-la.

Vygotsky (2007) aponta que, muitas vezes, a escrita é enfatizada como uma forma mecânica nas escolas e que se ensina as crianças a "desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita" (p. 123). A partir dessa compreensão de que o aprendizado da leitura e escrita só ocorrerá a partir da entendimento de que "a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada" (Vygotsky, 2007, p. 126).

Desenvolvimento e aprendizagem

Na teoria histórico-cultural, apesar de os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem estarem associados entre si desde o nascimento do indivíduo, suas concepções são distintas. A aprendizagem é o fator desencadeador do desenvolvimento, pois é ela que possibilita que a criança se aproprie de peculiaridades humanas edificadas historicamente pelos indivíduos.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa tudo em grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderá produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsicamente necessário e

[90] Há várias denominações para esta zona de desenvolvimento estudada pela Escola Vygotsky, as mais comuns são zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial. Prestes (2010, p.173) defende que a melhor tradução seria zona de desenvolvimento iminente, por considerar que o aspecto essencial "é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento". (Silva, 2013, p.141).

universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que a aprendizagem fundamenta-se em processos psíquicos de desenvolvimento real e do proximal. [91] O desenvolvimento proximal diz respeito às atividades ou tarefas que o sujeito realiza através da mediação ou imitação de adulto altamente experiente ou da colaboração de outros colegas mais inteligentes (Facci, 2004).

Nesse contexto, a instituição escolar favorecer que a criança adquira e amplie sua cultura em ambiente propício ao seu desenvolvimento pleno. Entretanto, a escola não é o único espaço destinado à aprendizagem, uma vez que aprendizagem e desenvolvimento são iniciados nas primeiras relações que esse sujeito estabelece com a sua história e cultura.

Assim, acreditamos ser importante salientar que a finalidade do processo de edificação do conhecimento, de acordo com a perspectiva histórico cultural de Vygotsky, através da ênfase sobre a zona do desenvolvimento proximal, reforça a relevância do professor em estimular a atividade colaborativa, de modo a possibilitar o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, Facci (2004, p. 241) afirma que:

> [...] o aluno só pode aprender aqueles conteúdos que estão na zona de desenvolvimento proximal. Com base na afirmação que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que, por si só, não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas.

Portanto, na concepção Vygotskyana, não resta a menor dúvida de que a associação entre os processos tanto de aprendizagem quanto de desenvolvimento dá-se na zona de desenvolvimento proximal. Desta forma, Facci (2004, p. 241) reitera que:

> O conceito Vygotskyano de zona de desenvolvimento próximo transforma a relação de autoridade do professor com o aluno, e mesmo o papel da interação no processo de aprendizagem, uma vez que confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir e do processo educativo, com finalidade de potencializar as possibilidades do aluno, de forma que converta em desenvolvimento atual que está na zona de desenvolvimento próximo.

[91] O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabelecem como resultado de certos ciclos já completados (Vigotski, 2004, p. 95-96).

Nesse sentido, o referencial adotado visa romper a dicotomia indivíduo-sociedade, propondo uma interação dialética entre eles, e não a sua abordagem como objetos separados. Dessa forma, o professor tem um papel relevante nessa relação, pois ainda que não seja o único mediador, suas concepções e práticas podem interferir diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É o que discutiremos no próximo tópico.

Escola e mediação do professor

Cabe destacar que, na concepção de Vygotsky (1991), a instituição escolar tem um papel de suma relevância para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que tem como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento, como outrossim atuar na zona de desenvolvimento proximal. Além disso, o autor dá ênfase à atribuição de tal instituição como responsável pela formação dos conceitos científicos que são adquiridos em sala de aula pelos sujeitos. Portanto, em Vygotsky (1991), o conhecimento formal proporcionado ao sujeito influencia na sua aprendizagem e pode possibilitar à criança o aprendizado dos conceitos científicos. Contudo, não nega a relevância dos conceitos espontâneos no processo tanto de aprendizagem quanto de desenvolvimento, cabendo, assim, ao professor fazer uso de tais conceitos em sala de aula em uma relação dialética, pois a aprendizagem dá-se tanto pelo modo formal quanto informal para que seu desenvolvimento ocorra plenamente. Assim, o professor é um mediador na transmissão destes conhecimentos ao indivíduo. A esse respeito, Vygotsky (2000, p. 348-349) pontua que:

> Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que no pensamento infantil não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Mas em termos de dinâmica eles têm uma história inteiramente diversa: um conceito atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto o outro atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho interior de seu desenvolvimento.

Em vista disso, é de suma relevância o papel do professor na mediação do aprendizado da criança, pois ele pode possibilitar a associação entre a criança e o objeto de conhecimento, favorecendo, assim, a aprendizagem. Nesse aspecto, Gasparin (2013, p. 114) reflete sobre o papel do professor mediador ao apontar que “se expressa na

relação que tende a se estabelecer entre conceitos espontâneos que os alunos trazem e os conceitos científicos, apresentados pela escola".

A intervenção pedagógica do professor em Vygotsky (1998) tem que iniciar a partir do nível desenvolvimento real dos sujeitos. Portanto, cabe a ele realizar uma avaliação criteriosa e minuciosa. Só desta maneira, o professor terá condições de desenvolver suas atividades educativas de forma que atendam às necessidades das crianças, pois a avaliação possibilita ao professor realizar uma análise tanto do desenvolvimento real dos sujeitos, quanto do potencial e possibilitando, assim, que ele estimule novas zonas de desenvolvimento proximal.

Assim, a mediação do professor na psicologia histórico-cultural é um instrumento que possibilita à criança um aprendizado que irá contribuir de forma significativa para seu desenvolvimento, permitindo à criança apropriar-se do mundo. Daí a importância da mediação do professor no aprendizado.

Nesse sentido, compreende-se porque a associação entre as interações sociais e aprendizagem edificadas nas instituições escolares tem servido de fundamento para debates teóricos e práticos efetuados na escola. Uma vez que muitas vezes deparamo-nos com equívocos conceituais e com diferentes posições teóricas ao se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos. Além disso, as muitas orientações metodológicas recebidas pelos professores de educação infantil fomentam uma insegurança ao encaminharem a prática pedagógica. Encontramos indicativos da ineficiência da formação continuada recebida pelas professoras participantes, por se pautar na racionalidade técnica e ainda na imitação de um "professor mediador" que transmite a seus pares, atividades e concepções de acordo com a sua interpretação e compreensão, impossibilitando que os professores reflitam se maneira crítica e autônoma sobre a sua prática pedagógica.

Os dados obtidos através da pesquisa exploratória, revelaram a dificuldade dos professores de educação infantil em conceituar os processos de mediação pedagógica e definir uma função para esse nível de ensino, externaram o esgotamento desse modelo de formação.

Enfim, esperamos que essa pesquisa de fato venha a contribuir para novos estudos relacionados a esse tema, pois o consideramos de suma importância para o desenvolvimento pleno da criança pequena e para subsidiar o trabalho do professor. Não temos em hipótese alguma a pretensão de esgotar o assunto em razão de sua enorme

complexidade, mas acreditamos que tal pesquisa possa servir de subsídios para futuros estudos relacionados a esse tema (Vigotski,1999).

Referências

Andrade, B. G. (2011) *Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares.* Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Barbosa, I. G.; Soares, M. A.; Gonçalves, L. S. (2010) ProInfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Dossiê Educação Infantil. *Revista semestral da escola de formação CNTE (ESFORCE)*, 5(9), jul/dez.

Duarte, N. (2001) *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. (2. ed.). Campinas, SP: Autores. Associados.

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

Gasparin, J. L. (2013) *Aprender, Desaprender, Reaprender*. Texto digitalizado.

Kramer, S. (1982) A pré-escola como direito social. *Ideias*, São Paulo, 2, 13-17.

Leontiev, A. (1978) O homem e a Cultura. In A. Leontiev. *Desenvolvimento do Psiquismo.* Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, L. M. (2011) A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados.

Pimenta, S.G.(2011) *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. Editora Cortez. São Paulo.

Prestes, Z. R. (2010) *Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil:* repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Raupp, M. D. (2012) *Concepção de Formação das Professoras de Crianças de 0 a 6 Anos em Portugal e no Brasil.* Recuperado em janeiro, 2015, de http://www.abrapee.psc.br/artigo35.htm.

Rego. T. C. (1995) Vygotsky, *Uma perspectiva Histórico-cultural da criança.* Petropólis. Vozes.

Reyes, C. R. (2000) *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: leituras e práticas cotidianas*. Tese de Doutorado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Silva, J. C. (2013) *A apropriação da Psicologia Histórico-Cultural na Educação Infantil brasileira*: análise de Teses e Documentos Oficiais no período de 2000 a 2009. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Silva, J. C. (2012) O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In A. Arce (Org.*). Ensinando aos Pequenos:* de zero a três anos. (2. ed.) (pp.21-50) Campinas: Alínea.

Smolka, A. B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita:* a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez.

Souza. P. N. P. de; Silva. E. B. da. (1997) *Como entender e aplicar a nova LDB.* São Paulo: Pioneira.

Vigotski, L. S. (2007) A pré-história da linguagem escrita. In M. Cole (Org.) *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, Trad). (7. ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2004) *Psicologia Pedagógica.* (P. Bezerra, Trad) (2. ed). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2000) *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1999) *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1998) *Formação Social da Mente.* São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1996) *Pensamento e linguagem*. (3. ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1993) *Formação Social da Mente.* São Paulo: Editora Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1991) *Pensamento e linguagem*. (3. ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (1998) *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vigotski, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. (2001) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* (9. ed.) São Paulo: Editora Ícone.

LINHAS E ENTRELINHAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA EM BUSCA DA EQUIDADE

Raquel Almeida Costa - UFU
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda - UFU

RESUMO
O presente trabalho refere-se a uma pesquisa teórico-bibliográfica que tem por objetivo realizar uma construção histórica da deficiência intelectual, considerando os panoramas políticos, econômicos, pedagógicos, sociais, culturais e legais desta construção, para contextualizarmos e compreendermos as atuais práticas pedagógicas dos profissionais da educação deste público, embasadas em perspectivas atuais da educação inclusiva e dos princípios de equidade. Sendo assim, o objeto de estudo deste trabalho se refere à deficiência intelectual e a construção histórica da educação destas pessoas. A metodologia é por meio de pesquisa teórico-bibliográfica, considerando teóricos que trabalham esta construção histórica, os marcos pedagógicos importantes para a educação deste público e reflexões sobre os aparatos legais que permeiam este assunto. Por meio desta construção, concluímos que questões como a filantropia, a busca por padrões culturais e sociais pré-estabelecidos, os primórdios de concepções de piedade e caridade paralelas a um fanatismo religioso, as organizações da medicina em torno do assunto, a intervenção da psicologia na educação das pessoas com deficiência intelectual, conceitos organicistas e pró-eugenias, ideais liberalistas e capitalistas, a preocupação crescente com a ordem e o progresso e os ideais tayloristas, paralelos a importantes destaques de práticas pedagógicas da educação ao longo da história, conduziram a uma organização social, política, econômica e cultural da educação das pessoas com deficiência intelectual que contextualizam as práticas pedagógicas deste público e caracterizam os empecilhos das atuais práticas inclusivas e dos princípios de equidade na educação.
Palavras-chaves: construção histórica; educação especial, deficiência intelectual; práticas pedagógicas; inclusão.

Introdução

A partir de perspectivas atuais da educação inclusiva, tema este que é o ponto de chegada do presente trabalho, nosso objetivo é contextualizar histórica, política, pedagógica e legalmente a deficiência intelectual, paralelamente aos assuntos relacionados à educação especial, para relacionar essa problemática às atuais práticas pedagógicas direcionadas ao estudante com deficiência intelectual sob a perspectiva da educação inclusiva. Sendo assim, o objeto de estudo deste trabalho se refere à deficiência intelectual e a construção histórica da educação destas pessoas. A metodologia desta construção é por meio de pesquisa teórico-bibliográfica, tanto de estudiosos que partilham da construção histórica dos conhecimentos nessa área, quanto

por meio de reflexões sobre o aparato legal construído, historicamente, em torno destes assuntos.

A deficiência intelectual e a educação especial: dos primórdios aos dias de hoje

Historicamente, as circunstâncias que envolviam as pessoas com deficiência referiam-se ao abandono e exposição pública, bem como percepções que variavam da piedade ao medo. Se se recorrer a registros da idade média, Platão, em seus estudos da "República", a questão do abandono ao que é considerado inferior é clara em detrimento aos homens e mulheres considerados superiores (PLATÃO, 1965, 459 a 461c). Da mesma forma, Aristóteles, em seu livro "Política", afirma a necessidade de criação de uma lei para rejeitar recém-nascidos disformes (ARISTÓTELES, 1985, p.150, 1335b). Tem-se, portanto, que desde a antiguidade, em nossa cultura ocidental, almejava-se o homem ideal, conforme determinados padrões culturalmente estabelecidos, em detrimento ao imperfeito ou ao que destoava desses modelos. Ao longo da história, perceber-se-á que a concepção de homem ou de mulher ideal perdurará e fundamentará nossas organizações sociais e nossas práticas educacionais.

Com o advento do cristianismo, a exclusão do deficiente muda o foco das práticas de abandono para a caridade e a piedade. Conforme Pessotti (1984), o "deficiente ganha alma" e questões divinas passam a justificar as atitudes sociais direcionadas a essas pessoas. O caráter cristão dos adventos da colonização no Brasil, bem como os persistentes contextos de desigualdades sociais, proporciona-lhe essa mesma característica filantrópica em torno da deficiência. Embora se almejasse, anteriormente, a igualdade teológica, apenas com o iluminismo essa igualdade estende-se a questões civis e de direito (PESSOTTI, 1984), ao menos na Europa, o que ocorreu mais tardiamente no Brasil.

Nesse contexto, ao final do século XV e início do XVI, obras como a do médico Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576), apesar de ainda considerar questões supersticiosas, começam a reconhecer o problema para além do teológico e moral, contexto em que surge a ciência da medicina para relacionar origens patológicas. Desde então, deficiência e loucura passam a ser norma de jurisprudência (PESSOTTI, 1984) e campo de trabalho da medicina.

Poucos anos após a ciência da medicina intervir na área da deficiência intelectual, fatores ambientais passam a compor o rol dessas causas. Sendo assim, questões políticas, científicas e ambientais iniciam suas construções históricas em torno da deficiência, apesar de nas grandes massas ainda predominar o fanatismo religioso (PESSOTTI, 1984).

Com o início dessas visões transitando do teológico para o científico e político, a questão da deficiência tem suas primeiras propostas pedagógicas. Tanto os já citados Paracelso e Cardano quanto John Locke (1632-1704) referiam-se ao treinamento e à educação do deficiente.

As propostas pedagógicas de John Locke sobre a teoria do conhecimento, a ideia da mente como uma página em branco e da experiência como fonte de saber, converge com a ideia de treinamento do deficiente, já que ideias e operações intelectuais são frutos da experiência e das sensações (LOCKE, 1999), poder-se-ia, portanto, oferecer-lhes esse treinamento considerando-se suas individualidades, fator este que, hoje, teórica e pedagogicamente, são essenciais na aprendizagem de qualquer pessoa. Dessa forma, com a educabilidade do deficiente intelectual, coincide-se a criação de instituições para esse fim. Demarca-se o início de uma forma de segregação, pois não mais se abandonava, não mais se punia e as raízes tornam-se médico-científicas, para que a presença do deficiente, conforme Pessotti (1984), não incomodasse a família e não sobrecarregasse o governo.

Apesar do início e crescente movimento de segregação, importante destacar, do ponto de vista da prática pedagógica, os registros do médico Itard (1774 – 1838) na educação do menino de Aveyron. Ele foi considerado por Pessotti (1984) como pedagogo da oligofrenia e rejeitava a segregação dos deficientes intelectuais em hospícios, lançando os fundamentos da didática e da avaliação da deficiência intelectual recentes e aproximando de metodologias atuais da educação especial, pois estruturava seu trabalho de forma individualizada, hierárquica e gradativa, buscando pelas motivações, autonomia intelectual e social e as particularidades do educando. Baseava-se nas ideias do “bom selvagem” de Rousseau (1717-1778) e nas ideias de experiências, sensações e de “tábula rasa” de Condillac (1715-1780) e Locke (1632-1704).

Concomitantes às obras de fundamental valor pedagógico e didático para as práticas atuais de trabalhos escolares com deficientes intelectuais, como as de Itard

supracitada, dogmas médicos de cunho fatalista concorrem às práticas de educabilidade. Pessotti (1984) destaca a crença, nessa época, na ideia do bócio nos pais e avós como responsáveis pelo fator hereditário da deficiência intelectual. Essa ideia de hereditariedade fatalista reforçará, nas próximas décadas e séculos, um panorama de segregação e esterilização dos deficientes intelectuais ou pessoas afetadas pelo bócio.

Além de Itard, importante citar, para frisar suas concepções, os jardins de infância criados por Froebel a partir de 1840, em Blankenburg, que considerava as individualidades da criança e se preocupava com as ocupações manuais desse público, com foco no jogo e na importância da escola nesta educação (FROEBEL *apud* PESSOTTI, 1984, p. 101). Conforme veremos, suas obras e metodologias influenciarão estudiosos da prática pedagógica do deficiente intelectual no Brasil, como a própria Helena Antipoff.

As ideias de Itard e Froebel, conforme o contexto aqui situado, parecem estar deslocadas das ideias do fatalismo organicista preponderante até o século XX e cujos princípios ainda amarguram a educação especial dos dias de hoje. Apresentemos, portanto, igualmente deslocado, o método de Edouard Seguin, de 1846, discípulo de Itard, considerado como um especialista em ensino para deficientes intelectuais.

Seguin referia-se aos graus de desenvolvimento psicológico, de idiotia e de inteligência (p.116 e 117) e considerava questões ambientais e sociais que ganharam fundamentação científica graças à psicologia experimental do século XX, como Pavlov e Wolpe. Utilizava técnicas de seriação de tarefas e considerava que o estado psicológico e as circunstâncias morais e intelectuais variavam de um sujeito para outro. Seu método contava com a ideia de que uma operação formal é constituída a partir de uma operação concreta (PESSOTTI, 1984).

Imersos na profissão das ciências médicas vigentes da época, Itard e Seguin, conforme destacamos, discordam e mantem-se descolocados do fatalismo organicista da época. Nesse contexto, Pessotti (1984) destaca uma teoria que pode ser uma das grandes responsáveis pelos preconceitos atuais que circundam a deficiência intelectual e que podem embasar muitas práticas pedagógicas atuais. É a teoria da degenerescência, que parte da ideia da tendência inata da deficiência, retoma a ideia do bócio e da hereditariedade da deficiência e lança o princípio da preservação da raça, como se o

deficiente fosse outra raça ou espécie de homem. É o contexto que marcará o século seguinte e que atingirá o pensamento brasileiro.

Este panorama internacional sobre a deficiência influenciou, diretamente, a conjuntura brasileira, cuja educação já nascera, institucionalmente, a partir do século XVIII e XIX, paralela a uma conjuntura liberal limitada às elites.

Importante frisar que, no contexto deste século, a população brasileira ainda era predominantemente rural e pouco escolarizada. Por exemplo, conforme FERRARO (2002), em 1872, em uma população de 8.854.774 de pessoas com mais de 5 anos, 82,3% não era alfabetizada.

Neste contexto legal, Jannuzzi (2004) destaca que o atendimento ao deficiente, neste panorama, acontecia em câmaras municipais ou confrarias particulares em Santas Casas de Misericórdia, buscando atender, assim, os considerados pobres e doentes. Percebemos que esse caráter filantrópico da educação perdurará no Brasil até os dias de hoje.

Caminhando na história ao longo do referido século, com a estabilização do poder imperial no Brasil, ideias da elite que estudava fora do país trazia de lá, principalmente da França, e um relativo crescimento econômico, pode-se dizer que houve certos avanços na educação, principalmente em relação à fiscalização e orientação do ensino e na preparação do professor primário (JANNUZZI, 2004). Essa progressão reflete na educação do deficiente, tanto que, em 1854, é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (depois, Instituto Benjamin Constant, IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos (depois, Instituto Nacional dos Surdos, INES) fato este que marca o início da fase segregacionista da educação do deficiente no Brasil.

Apesar destes princípios de institucionalização da educação do deficiente e da segregação, os objetivos destas ações almejavam, na maioria das vezes, o mercado de trabalho e, conforme estatísticas, restringiam-se às deficiências visuais e auditivas, também restrita a poucas dessas pessoas (JANNUZZI, 2004, p. 13). Esses estudos trazidos pela autora evidenciam os passos morosos das tentativas de educação do deficiente e da restrição desse atendimento, ao menos do ponto de vista educacional, ao cego e ao surdo da elite. O atendimento aos considerados incapacitados mentalmente ainda ficava a margem, restrito aos asilos o local de acolhimento de doentes e dos

chamados loucos, demonstrando os primórdios da confusão entre deficiência intelectual e transtornos mentais.

Paralelo ao panorama ora apresentado, a ideia da genética como um eminente perigo e ameaça à espécie reforçou a fatalidade da deficiência e à solução que a segregação abrilhantava. Nesse sentido, Pessotti (1984) destaca um fato oposto aos princípios de humanidade, que nos EUA, nos anos 20 do século XX, deu permissão legal, em 23 estados, a esterilização de idiotas, imbecis e violadores. Ainda hoje, concepções isoladas e unitaristas da genética e da hereditariedade são responsáveis por essa ideia de determinismo fatalista genético da deficiência.

Imersos em absurdos contrários aos atuais princípios de inclusão e equidade, importante destacarmos alguns marcos pedagógicos positivos importantes para a educação dos deficientes intelectuais, os quais coincidem com a entrada da ciência da Psicologia nos estudos sobre esse assunto. Zazzo (2010) destaca Alfred Binet (1987-1911) como um importante psicólogo e pedagogo que preocupou-se com as peculiaridades e capacidades dos alunos; com a gradação na aprendizagem; com o nível de instrução, desenvolvimento e inteligência da criança; com a diversidade de indivíduos, culminando na construção de uma escala métrica e testes de inteligência (assunto mais divulgado, mas não o mais importante). Nesse sentido é importante destacar um princípio de Binet que partilha com os autores supramencionados Itard e Seguin: “uma análise psicológica minuciosa e um diagnóstico rigoroso são duas prévias, antes de qualquer experiência da pedagogia que poderia lhe convir” (ZAZZO, 2010, p.20). É considerado pela autora como “promotor do ensino especial, criador das classes de aperfeiçoamento” (p.25), mas não no sentido de segregação e exclusão, mas no sentido de preparo para reintegrar às classes normais (idem , p. 26). Binet conseguiu criar uma metodologia prática e efetiva de trabalho no chão escolar, extrapolando as ideias de laboratórios, questão esta que é a crítica central das teorias sobre formação de professores e que permeiam os assuntos relacionados à prática pedagógica destes profissionais.

Concomitante às influências de Binet, destaquemos o trabalho de Maria Montessori (1870-1952). Esta importante estudiosa, conforme Hermann (2010), também da área médica, conheceu as obras de Itard e Seguin e, trabalhando com retardados mentais, elaborou seu método e fundou a *Casa dei Bambini*, desenvolvendo

teorias, métodos e materiais didáticos sobre o desenvolvimento, a percepção, a motivação, o intelecto, a personalidade e a interação com o ambiente, considerando aspectos sociais da educação e a cultura. Preocupou-se com a formação do educador e deu grande importância à "experiência prática de pedagogia" dos professores (HERMANN, 2010, p. 25). Suas ideias se aproximam em muitos aspectos das metodologias baseadas nos princípios da educação inclusiva dos dias de hoje.

Tendo em vista o panorama citado sobre a degenerescência e os destaques pedagógicos, principalmente, de Binet e Montessori, temos que a preocupação com métodos pedagógicos de educação do deficiente intelectual e a formação e a prática pedagógica do professor desses alunos tem crescido em números e intensidade, contribuindo para a estruturação de uma área de conhecimento.

No Brasil, no início deste século, a deficiência, principalmente a mental, começa a ser "relacionada a problemas básicos de saúde" (MAGALHÃES, 1913, pp. 59-76, *apud* JANNUZZI, 2004, p.36). A medicina vigente e os serviços de higiene e saúde pública influenciaram o contexto educacional no Brasil. Já se falava em eugenia, conforme a campanha pró-eugenia de 1917 e a Comissão Central Brasileira de Eugenia, de 1931. Este período foi marcado, a princípio, pela mistura de crianças socialmente segregadas a adultos loucos em hospitais psiquiátricos. Essa mistura passou a ser preocupação de alguns médicos da época, que criaram instituições escolares ligadas a esses hospitais para atendimento (JANNUZZI, 2004, p.37).

Com esses assuntos em pauta, a criação de instituições paralelas a esses hospitais psiquiátricos e as agremiações dos profissionais da medicina, houve uma maior divulgação teórica sobre o tema e certa pressão dessas organizações ao poder executivo. Iniciam-se algumas propostas de atendimentos no Brasil. Apesar da evidente segregação dos deficientes, há uma tentativa de não limitar o atendimento ao campo médico, mas também ao pedagógico. Apesar disso, a mesma autora destaca a precariedade desses serviços (JANNUZZI, 2004, p. 38).

Importante destacar o objetivo destes movimentos, os quais perduram ainda nas políticas dos dias de hoje. Para Jannuzzi, (2004, pp. 48, 53, 56 e 57), toda essa educação era em defesa da ordem e do progresso, evitando a geminação de criminosos ou qualquer desajustado que atrapalharia o progresso e a convivência de todos. Também foi pensando na economia dos cofres públicos e no bolso dos particulares, já que, sendo

essas pessoas incorporadas ao trabalho, economizar-se-ia com manicômios, asilos e penitenciárias. A produção e o lucro estão atrelados à educação. Podemos refletir que não é um trabalho com o anormal, mas em função do normal.

Essas características, marcadas até a década de 1930, apesar de visar o lucro e a produção, a lançar nítidas segregações e carimbar, de forma discriminatória, a diferença, de alguma maneira, proporcionou certa atenção ao desenvolvimento dessas crianças e houve uma participação mais efetiva dos deficientes no meio social e na vida cotidiana. Isso, provavelmente, refletiu na participação mais ativa do próprio deficiente na política pública do país.

Conforme o panorama ora apresentado, no Brasil, a então Psicologia, paralela e sob comando da medicina, começa a dar seus primeiros passos na influência da educação do deficiente intelectual no Brasil.

Zazzo (2010) destaca a influência de Binet na educação brasileira, as quais irão contextualizar práticas pedagógicas recentes na educação no sentido amplo e, também, no sentido estrito, na educação especial. Essa influência direta refere-se aos anos entre 1906 e 1960 e podemos destacar grandes influências de Binet e Simon, por meio de outros estudiosos, como Manoel Bomfim, na educação no Brasil, com ênfase na aplicação da escola Binet-Simon e nas metodologias de trabalhos nas escolas, fixando a Psicologia, paralela a medicina e pedagogia, na área da deficiência intelectual. (ANTUNES, 2007, *apud* ZAZOO, 2010 e LOURENÇO FILHO, 1964, pp.9 e 10, *apud* ZAZZO, 2010).

Lembrando-se do contexto apresentado sobre as influências da Psicologia no Brasil, principalmente no sentido de analisar mais as diferenças que as semelhanças entre os estudantes como princípios de organização do ensino, a Escola Nova, que inicia suas influências no Brasil, buscava romper com a pedagogia tradicional e a considerar o marginal e o desajustado à educação, já que a ideia agora é da educação associada à democratização e como fator de transformação social (HERMANN, 2010). Entretanto, esta teoria parece ter sido mais na teoria que na prática e ter afetado mais as instituições privadas que as públicas, contrariando os próprios princípios e modelos da Nova Escola e os próprios métodos das escolas montessorianas criadas no Brasil.

Neste período em que a metodologia de Binet e Montessori influenciava as práticas pedagógicas no Brasil, o termo utilizado era ensino emendativo (BRASIL,

1934). Jannuzzi (2004, p.40) destaca ainda a expressão "portadores de defeitos pedagógicos" sobre o público deste ensino emendativo.

Com as influências supramencionadas, os objetivos da educação organizados pela legislação, a influência da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia, as ciências se aproximam para tratar o assunto. Ulysses Pernambuco, em 1929, organizou a primeira equipe multidisciplinar para trabalhar com essas crianças, contando com psiquiatra e pedagogo. Podemos destacar, também, os estudos de Basílio de Magalhães, na área médica, que se preocupou com o diagnóstico desse público, enfatizando as consideradas por ele faculdades intelectuais, como a atenção, a memória, a percepção, o juízo e a vontade, descrevendo de forma detalhada toda a técnica de Binet que apresentamos (JANNUZZI, 2004, pp.43, 47 e 48). Além destes, podemos citar Clemente de Quaglio, que aplicou a escala métrica de Binet e Simon no Brasil, em 1913, e destacou a importância de a seleção empírica ser feita pelos professores e diretores e a posterior definição em classes especiais ou asilos escolas (idem, p. 51).

Com esses estudos, parece-nos que, aqui, a confusão entre anormalidade, disciplina, condições econômicas, estrutura escolar e prática pedagógica do professor começam a ser alvo de preocupação científica. Jannuzzi (2004, p.57), já destacara que o Ministério da Instrução Pública já demonstrava preocupações com o funcionamento escolar, em vez de atribuir a culpa ao aluno. Apesar disso, essas preocupações eram bem tímidas. O próprio Basílio Magalhães publicara que "os anormais são todos aqueles perturbadores de uma ordem social" (JANNUZZI, 2004, p.59), generalizando sem considerar outras questões.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4,024 de 1961, já se é destacado a educação dos excepcionais, bem como a fixação do termo "ensino emendativo" para designar a escola para esse alunado. (BRASIL, 1961). Tem-se, aqui, que desde meados do século passado, há tentativas de priorizar o atendimento do deficiente no ensino regular.

Desse período em diante, influências mundiais como a defesa dos direitos humanos proclamados desde a Revolução Francesa vão refletir no Brasil. O próprio ministério se reorganiza nesse sentido, sendo que o tema, desde 1891, era tratado pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, em 1930 foi do Ministério da Educação e

Saúde Pública. Em 1937, já era do Ministério da Educação e Saúde. Desta década em diante, muitas organizações são criadas com assuntos relacionados à educação.

Com o aumento gradativo da urbanização e industrialização, essa educação emendativa vai sendo modificada, tendo em vista que o novo panorama nacional demandava pessoas que soubessem ler, escrever e contar para poderem ocupar os cargos nas indústrias e morarem na cidade, onde as indústrias se instalavam. A escola vai se reorganizando. Algumas instituições especializadas começam a receber investimento, os quais não havia critérios de gastos e restringiam-se às instituições IBC e ISM. As demais contribuições continuavam de entidades filantrópicas. Apesar de se iniciarem investimento à população deficiente, principalmente cegos, surdos e os considerados retardados, a maioria deles eram particulares e mais localizados nas cidades que nas zonas rurais. Entretanto, vão sendo envolvidos uma diversidade de profissionais de outras áreas, como fisioterapeutas e terapeuta educacionais, despertando a atenção governamental cada vez mais (JANNUZZI, 2004, pp. 80-85).

Todo esse contexto preparou terreno para que, em 1973, o governo criasse o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, (BRASIL, 1973) e alguns estudiosos pudessem ser destacados. Entretanto, importante lembrarmos que todos esses mecanismos criados para a educação do deficiente restringiam-se às camadas mais favorecidas da sociedade e, ainda, tinham-se os olhos voltados para a educação do normal, buscando a economia financeira e o progresso como um todo e de forma que o deficiente não atrapalhasse esses objetivos.

Outro destaque importante é a vinda ao Brasil da pedagoga russa Helena Antipoff. Suas alunas da escola de aperfeiçoamento organizaram, com ela, a sociedade Pestalozzi, considerada por Jannuzzi (2004, p. 110) como a primeira organização para cuidar da educação do deficiente mental. Essa organização, depois, se expandiu, vindo a se juntar em 1954 às APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Também se preocupou com a formação técnica e especializada dos professores para que pudessem perceber as necessidades afetivas da criança, seus interesses, habilidades e personalidade. Destacou sua preocupação em separar o público em débil, anormal e criança retardada, para, posteriormente, separá-las em classes, conforme os testes de inteligência de Binet. Essa pedagoga reconheceu que esses testes não mensuravam "disposições inatas, mas sim aquilo que o indivíduo receberia do seu meio familiar e

grupo social e da própria escola" (ANTIPOFF, 1931, pp 44-45, *apud* JANNUZZI, 2004, p. 122). Utilizou o termo "crianças excepcionais" para o público que atendia e vislumbrou a importância do meio social, enfatizando as habilidades manuais em detrimento do ler, escrever e contar, sem excluí-los. Para ela, "a educação pode criar ou mesmo aumentar o potencial nas faculdades inatas das crianças" por meio do "exercício racional e sistemático" (ANTIPOFF, 1930, p. 131, *apud* JANNUZZI, 2004, pp. 122-134).

A partir de então, a educação especial, começa a se organizar de forma mais sistemática e estruturada, promovendo maior articulação entre os órgãos públicos e privados até a formação da estrutura básica do MEC responsável pela educação especial hoje, o CENESP, que deste seu inicio esteve ligado ao MEC, promovendo avanços na educação por este motivo. Muitos órgãos foram criados nesse contexto preocupando-se tanto com a educação quanto com os direitos das pessoas com deficiência.

Com essa estrutura política estabelecida, uma série de iniciativas desses órgãos dirigiram suas atenções à educação do deficiente intelectual e ao então intitulado treinamento dos profissionais que atuavam com a educação especial. O então chamado ensino emendativo começava a dar lugar a atual educação especial, estabilizando uma área do conhecimento científico e incrementando pesquisas nessa área. Além dessa preocupação, houve propostas curriculares e adaptações de conteúdos disciplinares e de métodos de excepcionalidade. Entretanto, concordamos com Jannuzzi (2004, p. 148) que esse otimismo traduz-se, na prática, em ações muito limitadas e específicas, tendo em vista as grandes dificuldades de implantação das propostas e da pouca importância atribuída ao assunto.

O crescimento de alunos excepcionais atendidos dessa década em diante era, relativamente, pequeno, e não houve cobertura total pelo setor público, já que, conforme Ferreira (1999, *apud* JANNUZI, 2004, p. 152), na década de 1990, a rede privada atendeu, em média, 47,5% dos alunos considerados portadores de necessidades especiais.

Percebemos os esforços legais nessa década, que serão progressivos nas próximas. A intenção do CENESP, desde a LDB de 1961, era a integração da educação do deficiente ao sistema regular de ensino, mas não prescrevia ainda a obrigatoriedade ao apoio especializado. Também percebemos o vínculo entre educação, saúde, trabalho,

justiça e assistência social, por meio das propostas dos órgãos criados, a vinculação aos ministérios e à intensificação da criação de órgãos relacionados.

É relevante associarmos que, nesse período, houve, no Brasil, o período do milagre econômico e da internacionalização da economia, a época do taylorismo, do trabalho parcelado e do foco em treinar o deficiente para tarefas específicas e repetitivas, eventos estes que destacaram a importância da pessoa com deficiência no mercado e a importância da sua rentabilidade, também, como consumidores (JANNUZZI, 2004, pp.166 e 177).

As décadas seguintes, especificamente as de 80 e 90, ainda carregavam as características do panorama apresentado nas décadas anteriores, mas contando com um quantitativo de leis, decretos e organizações que destacou avanços legais em relação à educação especial. No geral, essas leis e regulamentações buscavam por coordenar, acompanhar e orientar uma série de iniciativas do poder público, além de destacar princípios e diretrizes. Essas organizações vão além dos assuntos educacionais e passam a compor o rol de assuntos relacionados à justiça, também. Esses encontros e organizações ainda não se limitaram às deficiências visual e auditiva, conforme destacamos nos panoramas anteriores, mas estenderam-se às demais deficiências, bem como outras necessidades específicas e minorias. Em decorrência destes acontecimentos, as gestões relacionadas aos assuntos da educação e justiça das pessoas com deficiência iniciaram suas características descentralizadas, tendo em vista este panorama.

A partir deste novo contexto podemos vislumbrar, ao menos timidamente, alguns princípios de inclusão brotar deste panorama da educação especial. Exemplo disso é um argumento de Sarah Couto César, diretora do CENESP em 1978:

> a educação, tal como é hoje concebida, baseia-se no princípio de atendimento às diferenças individuais. Não se trata de procurar no homem suas deficiências ou inadaptações, mas sim identificar, em cada indivíduo, suas potencialidades, propiciando-lhe meios de desenvolvê-las em seu benefício, e de toda a sociedade (CESAR, 1978, p.1, *apud* JANNUZZI, 2004, p.181).

Para exemplificar este contexto voltado para as práticas inclusivas, citemos um trecho da Carta para o Terceiro Milênio, em Londres, sobre os direitos humanos de cada pessoa, destacando a busca por um mundo onde

> ... as oportunidades iguais para as pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso a, e a plena

> inclusão em todos os aspectos da sociedade, [...] [que] no terceiro milênio nós devemos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana, [...] [que] precisamos insistir nos mesmos direitos humanos e civis tanto para pessoas com deficiência como para quaisquer outras pessoas [...] [e que] todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, a informação sobre técnicas de autoajuda e, se necessário, a provisão de tecnologias assistivas e apropriadas (ONU, 1999).

Apesar do aparente otimismo em relação às práticas inclusivas, retomemos os dados de FERRARO, 2002, sobre o quantitativo de pessoas não alfabetizadas, que no ano de 2000 ainda era de 13,6%. Reforçando essa estatística, Jannuzzi (2004) destaca que ainda são restritos aqueles que realmente participam, ativamente, dessa elaboração em relação à educação especial, e que esses dados se referem mais a um grupo que a maioria da população. Estes estudos comprovam nossa teoria de que as verdadeiras preocupações e ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência limitam-se a teorias e aparatos legais pouco práticos e que, no cotidiano, as dificuldades e práticas de exclusão educacionais e de direito ainda se destacam. Jannuzzi (2004, p.186) aponta falhas que podem repercutir nas dificuldades que encontramos nos dias de hoje em relação ao nosso objeto de estudo: falhas em atender os professores da rede regular, pois o pessoal não tinha prática e formação específica; falhas nos cursos e orientações aos professores, e isso fez com que se atingisse mais os deficientes sensoriais, nas salas de recursos, sendo que os mentais não lograram benefícios, ao menos em relação a integração, mas eram atendidos separados, segregados, privativamente.

Ao longo destes últimos séculos, passamos de um momento de segregação, até adentramos um momento de integração e começarmos a cogitar tentativas de equidade e inclusão. Além disso, no século atual, teorias relacionadas às ciências da história e da sociologia tornam-se mais evidentes no que tange os assuntos em educação.

O aparato legal e político segue a linha do século anterior, com um quantitativo significativo e crescente de leis, decretos, declarações internacionais, resoluções, diretrizes e eventos e organizações voltados para os direitos e a educação das pessoas com deficiência. Conforme nossas análises deste aparato legal, percebemos que essas questões, além de se intensificarem quantitativamente, passam a ser descritas com mais detalhes e de forma menos generalizada, colaborando para sua prática e efetivação. O foco desviado da incapacidade e da deficiência e direcionado a valorização das diferenças são descritas com cada vez mais detalhes nestes documentos.

Jannuzzi, 2004, já sob a perspectiva da inclusão, ao menos as garantidas por leis, destaca algumas características que se mantém nesse período, que se referem à quantidade de leis específicas, a consolidação de uma área de conhecimento, vinculando a medicina, a psicologia, a pedagogia e, recentemente a linguística; o início da sociologia e história agregando esta área de conhecimento e o crescente número de dissertações, teses, artigos, livros e vídeos sobre o assunto, muitas vezes, por meio das vozes das próprias pessoas deficientes. Mas destaca empecilhos, afirmando a manutenção da filantropia devido ao contexto de desigualdades sociais e a pouca efetivação dessas medidas na prática (pp. 192 a 197). Segundo ela, é uma tentativa de "tornar possível a inclusão apregoada no discurso, mas ainda bastante difícil de ser realizada eficientemente na prática" (JANNUZZI, 2004, p. 198).

Percebemos aqui que, apesar do nosso entusiasmo embasados no aparato legal, muitas questões ainda deturpam o caminho da inclusão, principalmente questões sociais, da realidade das escolas e das práticas pedagógicas.

Apesar da crescente participação das pessoas com deficiência em movimentos, convenções e eventos para tratar do respeito e reconhecimento dos seus direitos, bem como os avanços das legislações que tratam o assunto, os espaços escolares tem presenciado uma transição entre os velhos paradigmas da segregação e os novos conceitos em Educação Inclusiva. Essa fase de transição é marcada, ainda, por um número significativo de fracassos e evasões escolares, caracterizando dificuldades dos profissionais em lidar com o assunto.

Outra problemática é a tendência a "normalização" nos espaços escolares. Conforme Mantonan (2004, p.16), "se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos". Ainda segundo a autora, o aluno da escola inclusiva é um sujeito formado por um conjunto diversificado de identidades, muito distantes de rótulos que acentuam a incapacidade, a limitação e o protecionismo social. É essencial que os investimentos atuais e futuros da educação não repitam o passado, que se afastem das escolas discriminatórias e excludentes e exijam um espaço "onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes". (MANTONAN, 2004, p. 17).

Amaral (2009), destaca o foco na crença da própria incapacidade e da necessidade eterna de tutela por parte da pessoa com deficiência intelectual. A responsabilidade pelo fracasso e pela não aprendizagem é reconhecida como dela,

entretanto, sabe-se que essas pessoas estão inseridas em uma sociedade excludente e em contextos de escolas ineficientes.

Conforme vimos nessa construção teórica, o professor tem sido considerado elemento-chave na promoção da educação e as políticas públicas tem direcionado a atenção à formação desse profissional. Entretanto, pouco se percebe a presença deste profissional na nossa construção histórica.

Parece-nos que, ao longo de toda a história do deficiente intelectual e da educação especial até os dias de hoje, tivemos muitas voltas pelas diversas áreas do conhecimento e muitos avanços e retrocessos, tanto políticos, quanto sociais e metodológicos, tendo em vista os destaques da metodologia pedagógica que apresentamos, em séculos anteriores, e as dificuldades, também metodológicas, que enfrentamos, conforme apresentamos sobre os impasses da inclusão.

Conclusão

Desde Itard, Seguin, Froebel, Binet, Montessouri, Antipoff, Pernambuco, Quaglio e Magalhães, pudemos resgatar esforços práticos e pedagógicos relacionados à educação e escolarização do deficiente intelectual. São empenhos de cunho pedagógicos mergulhados em um contexto abarrotado de dificuldades metodológicas, preconceitos, discriminações e de práticas de exclusão e segregação. Vale ressaltar que o objetivo desses destaques não é o de atualizá-los ou idolatrá-los, mas de contextualizar o percursos das teorias e práticas pedagógicas ao longo destes muitos séculos de construção histórico-cultural, social, político e econômico, não só apontando as muitas barbáries e absurdos científicos, conforme o fizemos, mas também apresentar os destaques intencionais que podem colaborar para a organização da educação especial nos dias de hoje.Tanto as práticas pedagógicas exitosas quanto as excludentes e segregacionistas são construções históricas que contextualizam nossas práticas atuais.

Referências

AMARAL, T.P. **O Processo de escolarização e a produção de subjetividade na condição de aluno com deficiência mental leve.** In: FÁVERO, O. ET all. (Orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em 11/10/13.

ARISTÓTELES. A política. Trad. Mario da Gama Kury. Editora Universidade de Brasília. Brasília, 1985.

BRASIL. **Carta de lei de 25 de março de 1824.** Constituição Política do Império do Brazil**.** Manda observar a Constituição Politica do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. BRAZIL, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 20/01/15.

_____. **Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sôbre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=16886>. Acesso em 20/01/15.

_____. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 05/10/13.

_____. **Decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília, 1973. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm.html>. Acesso em 20/01/15.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 81, Dec. 2002 . Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23/03/15

JANUZZI, G.S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Nova Cultura, 1999

MANTONAN, M. T. E. Ações Inclusivas de Sucesso. In III **Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, 2004, Belo Horizonte. Mesa redonda Políticas Públicas de Direitos Humanos e para Pessoas com Deficiência. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em 09/10/13.

ONU, 1999. Carta para o terceiro milênio. Londres, 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em 21/01/2015

PLATÃO. **A república**. Trad. J. Guinsburg. 1º volume. Difusão Européia do Livro. São Paulo: 1965

PESSOTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori** / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores)

ZAZZO, René. **Alfred Binet** / René Zazzo; tradução: Carolina Soccio Di Manno de Almeida; organização: Carolina Soccio Di Manno de Almeida; Danilo Di Manno de Almeida. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
142 p.: il. – (Coleção Educadores)

PROJETOS PEDAGÓGICOS: TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Renata de Castro Schindel – CAPE

Um colégio em Porto Alegre/RS trabalha o ensino através de Projetos Pedagógicos, o que impulsiona o desenvolvimento, favorece o aparecimento de questões subjetivas das crianças e permite que isso seja trabalhado como conteúdo. No ano de 2014, através do estágio obrigatório profissionalizante em Psicologia Escolar na turma de Maternal II da instituição realizado pela pesquisadora, decidiu-se trabalhar essa temática. Tendo em vista que visa o sujeito como biopsicossocial, autor de sua história e protagonista de seu desenvolvimento, tornando o ensino, portanto, uma prática mais humanizada. Além de impulsionar o desenvolvimento e favorecer o aparecimento de questões subjetivas das crianças, como seus medos, crenças, entre outros, permitindo que isso seja trabalhado como conteúdo, não sendo entendido como "sair do programa de aula".

Objetivou-se, com essa pesquisa, verificar a proximidade da teoria de projetos na prática do ensino na educação infantil, vinculando a experiência cotidiana com a literatura. O método consistiu em observação e intervenção da pesquisadora nas atividades escolares, através de questionamentos e anotações em diário de campo.

Origem da pedagogia por projetos

A palavra "projeto" significava, no século XV, o momento anterior a um pensamento virar arte (Gandin & Cruz, 1995). No século XVI, essa palavra se destinava aos planos para gerar arquitetura. Durante o Iluminismo, emergiram discussões acerca de projetos sociais e Rousseau, em sua obra intitulada "Emílio", realizou um projeto educacional inovador, possibilitando uma visão revolucionária de educação. Portanto, no âmbito pedagógico, o termo é usado pela primeira vez em 1908 (Aguayo, 1935 *como citado por* Barbosa & Horn, 2008).

Ao final do século XIX, início do século XX, construiu-se um movimento educacional nomeado "Escola Nova", o qual tinha como objetivo debater sobre novos sistemas educacionais, criticando a escola tradicional e suas concepções de criança e de aprendizagem (Barbosa & Horn, 2008). Os principais fundadores desse movimento foram: Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey e William Kilpatrick. Eles

acreditavam que o conhecimento só poderia ser obtido a partir da experiência e pressupunham que o raciocínio substituía a memorização (Hernádez, 1998; Gandin & Cruz, 1995; Barbosa & Horn, 2008). No Brasil, através do documento chamado de "Manifesto dos Pioneiros da Educação", em 1932, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira, uniram-se para democratizar a educação a partir dessa visão teórica (Barbosa & Horn, 2008). A Lei 9394/96 discursa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde promove o pluralismo de concepções pedagógicas nas escolas (Brasil, 1996).

Os pressupostos dessa nova forma de organização da escola são: a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a participação ativa desses no processo de aprendizagem, a reestruturação da sala de aula e da organização da escola por uma nova didática no ensino. Para os escolanovistas, a função da escola é auxiliar a criança a compreender o mundo através da pesquisa, do debate e da solução de problemas, pela constante inter-relação entre interesses das crianças, da comunidade e suas necessidades. Para eles, preparar a criança para a vida é colocá-la em condições de projetar, de procurar meios para a realização de seus projetos e de avaliá-lo (Dewey, 1959).

O ensino pela metodologia de projetos

Segundo essa metodologia, a aprendizagem se dá através de relações significativas com os indivíduos da turma e com os assuntos abordados. Os projetos surgem na relação adulto-criança na medida em que o professor atribui significado à curiosidade despertada por assuntos emergidos no cotidiano e une isso ao que, enquanto formador de conhecimentos pedagógicos, acredita ser necessário ao desenvolvimento do aluno naquele momento (Hoffmann, 1996). Pode-se perceber que o professor é tido como uma figura auxiliar que organiza a demanda dos alunos e os ajuda a pesquisar, por outro lado, o papel do aluno é co-autor e planejador (Hernández & Ventura, 1998). Ou seja, a função do professor é colocar à disposição da criança os materiais para realização de atividades, facilitar a compreensão destas, responder às necessidades afetivas, favorecer interação entre os pares, ajudar a resolver conflitos e a criar situações favoráveis ao desenvolvimento infantil (Hernández & Ventura, 1998).

Os assuntos dos projetos são decididos cooperativamente e podem ser variados desde que envolvam problemas a serem resolvidos, interesse e necessidades da turma. O conhecimento é tido como transdisciplinar, o que lhe dá característica de globalizado. Para essa abordagem pedagógica, as relações sociais e os procedimentos são mais importantes que o conteúdo em si de um projeto (Hernández & Ventura, 1998). A criança, em outras abordagens tida como uma tábula rasa, um ser passivo, o qual estava incompleto, apenas produto do meio; é vista como criadora de sua existência e de sentido para ela, é plena de capacidades, um agente ativo na transformação da sociedade, sendo ela capaz de criar teorias, fazer interpretações e ser protagonista na construção do conhecimento (Barbosa & Horn, 2008).

O professor é co-criador do saber com os alunos e não um especialista. Ele não transmite conhecimento, pois o constrói conjuntamente com os alunos, tendo em vista que sua mente também está envolvida na descoberta (Barbosa & Horn, 2008).

Os principais pressupostos dos projetos, segundo Beate Althuon (1998), são: 1) saber, por decisão coletiva, onde se quer chegar; 2) dialogar como método de enfrentamento aos conflitos; 3) haver reciprocidade no ensino e na relação professor-aluno e aluno-aluno; 4) o aluno é um sujeito capaz de planejar, de tomar decisões e de assumir responsabilidades; 5) trabalhar coletivamente visando um objetivo comum. Sendo assim, para trabalhar um projeto é necessário: 1) Escolher o tema seja por incentivo natural (iluminado pela observação do grupo ou por alguma situação que tenha despertado curiosidade), seja grupal (quando o grupo ou membros dele verbalizam a vontade de compreender algo ou de conhecer mais sobre algum assunto), seja por proposta (sugestão do professor); 2) formular o propósito, justificando a escolha do projeto e elencando os conteúdos a serem trabalhados a partir do tema; 3) Elaborar o plano de trabalho, o qual é um mapa de conceitos, de tarefas, de recursos necessários e cronograma para a realização do projeto; 4) desenvolver o projeto e constantemente realimentar a temática, revendo e avaliando o processo; 5) culminância e fechamento, quando o projeto atinge seu ápice, pode ser realizada uma atividade significativa, como uma saída de campo (conhecida comumente como passeio) ou uma atividade de produção para a significação do projeto; 6) avaliar o projeto, a participação dos alunos, as resistências encontradas (seja na família seja nos próprios alunos) e a organização do plano de trabalho (se houve inconsistências entre o que foi planejado e o que foi

executado, por exemplo, entre outros fatores) e 7) documentar (produção de livro com desenhos, texto coletivo, álbum de fotos sobre o processo, gráficos ou diário de campo, a fim de que a realização de todas as etapas do projeto sejam possíveis de serem consultadas) (Hernádez, 1998; Gandin & Cruz, 1995; Barbosa & Horn, 2008).

Pode haver projetos concomitantes no mesmo período, uns de curto prazo, outros de médio prazo e outros podem durar todo o ano letivo, além do fato de os recursos variarem de acordo com a especificidade do projeto. Podem ser utilizados, por exemplo: saídas a campo, filmes, reflexões a partir de leituras, entrevistas ou parcerias com a comunidade em diversos quesitos (Barbosa & Horn, 2008).

Razão pela qual trabalhar com projetos

O uso de projetos auxilia as crianças a desenvolver o pensamento investigativo a partir do interesse e da curiosidade; integrar as situações fragmentadas a fim de generalizar as soluções e consequências, tendo como base as experiências passadas, possibilitando a junção das informações; pensar reflexivamente, procurando meios para a realização dos seus empreendimentos, verificar sua eficácia, fortalecer o comportamento solidário e democrático a partir das experiências grupais (Dewey, 1959).

Trabalhar com projetos com crianças em idade pré-escolar possibilita que elas sejam autônomas, que tenham liberdade de criação, tornando-as protagonistas na escola, de sociabilidade, de responsabilidade, mas também permite que aprendam a ser interdependentes, cooperativos (Barbosa & Horn, 2008), que tenham uma cultura de planejamento participativo (Gandin & Cruz, 1995), possibilita o treino de capacidades motoras de organização, habilidades sociais e regras, como autonomia moral, intelectual, através do autoconhecimento de quais são ideias são de sua autoria (Barbosa & Horn, 2008). Desenvolve o que Piaget (1977) chamou de adaptação, através da assimilação de um novo conhecimento que torna necessária a ampliação dos esquemas, e da acomodação, novo conhecimento que modifica os esquemas pré-existentes, capacitando a resolução de problemas. Além de permitir e incentivar uma postura de cidadania que ultrapassa as fronteiras da escola e abrange a sociedade (Barbosa & Horn, 2008).

Pode-se afirmar que o uso de projetos torna o processo de ensino mais significativo, pois há um maior interesse das crianças em aprender sobre determinado assunto, o que gera um maior número de conexões sinápticas no córtex. Quanto mais

neurônios envolvidos nas conexões, mais fácil se torna lembrar a informação. Tendo em vista que a aprendizagem é uma experiência coletiva e cooperativa, um elemento pode, portanto, chegar mais longe por ser sustentado por outros elementos do grupo (Barbosa & Horn). O autor Richard Gregory (1996) entende a inteligência como a capacidade cinética de acessar as informações retidas no cérebro (o que chama de inteligência potencial). Portanto, o ensino por projetos favorece o desenvolvimento da inteligência.

Usar essa metodologia de ensino, caso partamos dos pressupostos de Vygotsky (1998), faz com que a criança trabalhe acima de suas possibilidades e do que acredita ser capaz de fazer ou saber, atuando na sua zona de desenvolvimento proximal. Tanto para Wallon (1989) quanto Vygotsky (1998) o conhecimento é construído socialmente a partir de possibilidades de interações entre sujeitos e entre o ambiente no qual estão inseridos, sendo que qualquer ambiente social tem a capacidade de ensinar e de construir cultura.

Considerações Acerca dos Projetos

Ao trabalhar com projetos, é necessário que se tenha conhecimento sobre algumas questões, tais como: qualquer nova construção deve problematizar e discutir concepções anteriores das crianças ou dos adultos envolvidos, reconstruindo os esquemas de conhecimento, para tanto, é importante que frequentemente seja perguntado o que já sabem sobre o tema que será abordado (Morin, 2000); o planejamento e o percurso de um projeto não são estáticos, muito pelo contrário, precisa haver flexibilidade no programa para que as crianças sejam capazes de mudar seu rumo se assim o desejarem; assim sendo, o professor jamais domina completamente o percurso do projeto (Kramer, 1997); a ordem na qual os conteúdos serão trabalhados, bem como o nível de profundidade e o tipo de abordagem são decididos cooperativamente; um projeto não é reaplicável, pois muitos de seus tópicos são singulares ao interesse de cada turma, às pessoas que dela pertencem, quanto ao curso, culminância e produção realizados, entre outros aspectos; qualquer tema pode ser trabalhado em projeto, tendo em vista que a ação pedagógica é dinamizada nas relações estabelecidas na sala de aula e não acerca do conteúdo propriamente dito (Hernández & Ventura, 1998). Ninguém passará pela realização de um projeto e estará igual ao que era antes, nem igual aos outros membros do grupo, pois o crescimento é pessoal e intransferível, devido à significação da experiência (Fonseca, 1994).

Experiência de ensinar por projetos

Na turma de Maternal II do turno da manhã de um colégio de Porto Alegre/RS, trabalhou-se em conjunto com a professora até o início do mês de Junho, um grande projeto sobre botânica, intitulado pelos alunos de "O Segredo das Plantas". Ele teve início no momento em que um dos alunos espetou o dedo em um cactos exposto no Ateliê de artes da instituição durante a aula. A partir desse tema foi possível abordar diversos conteúdos, como pode ser observado pela documentação realizada durante a execução dos projetos.

A foto ao lado esquerdo demonstra a plantação de cenoura e alface realizada pelos alunos da turma. A responsabilidade de cada um era, após realizar a plantação, regar e colocar ao sol todos os dias. Através dessa atividade, foi possível observar diferenças entre o crescimento das plantas, na qual as crianças categorizavam as maiores e as menores, assim como qual vaso continha mais brotos e qual continha menos. Também foi possível verificar relações de causa e efeito, como, por exemplo, por que em um dos vasos não havia broto, se existia relação com o aluno não colocar no sol ou se havia excesso de água, entre outros.

Após a plantação, surgiu uma dúvida sobre as sementes das frutas e dos legumes, então começamos um estudo sobre esse assunto, coletando tanto na escola, como em casa, sementes de alimentos consumidos pelos alunos e professores, como demonstra a foto à esquerda.

Concomitantemente a isso, estudou-se a origem do papel, qual era sua matéria-prima, etc. Para isso, foi realizada uma atividade de reciclagem de papel. Os alunos eram responsáveis por escolher, durante os dias e realizações de outras atividades, como de desenho ou colagem, qual papel ia para o lixo seco ou orgânico e qual eles picotariam e colocariam no balde de reciclagem. Não foi dada orientação de cores,

deixando a possibilidade de acrescer diferentes cores de papel, bem como diferentes tipos. No momento em que houve papel suficiente no balde, a atividade de confecção da folha reciclada foi realizada.

Foi realizado um jogo matemático a partir da coleta com os pais de folhas e sementes secas que os alunos encontraram na rua ou no pátio de suas casas. O trabalho consistia em jogar o dado, reconhecer quantas bolinhas haviam no dado e quantas folhas ou sementes equivalia à quantia representada no dado para aquela rodada. Ao fazer isso, o aluno deveria fazer um cenário, colocando dentro de um vidro o qual continha uma foto de seu dono. O resultado pode ser verificado na foto à direita.

A partir da confecção dos vidros, foi perguntado pela professora se as crianças conheciam jardins e se sabiam o que era um espantalho. Refletiram sobre o assundo e descobriram que ele tinha a função de espantar os pássaros que poderiam comer frutas e verduras das plantações. Foi decidido, então, confeccionar um espantalho em tamanho real para colocar na horta do colégio, como pode ser visto na foto acima à esquerda.

Estudou-se a partir desse acontecimento, uma história que continha legumes, chamada de A Boa Sopa, dos irmãos Grimm.

Cada aluno ficou responsável por levar um legume para cozinharem sua própria sopa. Trabalhou-se o preparo destes legumes,

como cuidados ao lavar, cortar, etc. Bem como sobre passos para o preparo de uma sopa de legumes, como pode ser observado nas fotos em ambos os lados.

Podemos, a partir dessa atividade, estudar seriação, higiene, cuidados com objetos cortantes, entre outros aspectos.

As crianças contaram que a partir daquele momento entendiam por que as mães não as deixavam ficar perto de facas ou de fogo durante o cozimento dos alimentos.

Foi realizada uma visita ao Jardim Botânico, onde as crianças tiveram possibidade de ver uma mata fechada, a qual chamaram de floresta, viram o contato dos animais com as plantas, como tartarugas em um lago, a diferença de plantas aquáticas das terrestres, entre outros. A foto acima mostra o mural exposto na escola a partir dessa saída de campo.

Foram realizados, também, trabalhos plásticos, de desenho, com o objetivo de significar a melhor parte do passeio. Muitas crianças desenharam um "túnel de raízes" encontrado no Jardim Botânico, mostrado na foto à esquerda.

Este projeto foi encerrado com a saída de campo a uma floricultura como mostram as fotos à direita e abaixo.

A partir do início do mês de Junho, iniciou-se um projeto sobre a Copa do Mundo de futebol masculino, o qual ocorreu no Brasil. Algumas das atividades realizadas, são:

Trabalhos de pintura com tintas para a decoração da sala de aula, como mostra a figura à esquerda.

Confecção de camisetas para torcer pelo Brasil nos dias de jogos da Seleção. Para essa atividade foi realizada a pintura com tinta de tecido e diversos "carimbos". Cada criança foi responsável por escolher como queria sua camiseta, quais cores, dentre azul, verde e amarelo, gostaria de usar, bem como quais os materiais que seriam utilizados. Essa atividade durou em torno de duas semanas para ser realizada, pois foram feitas diversas intervenções e era preciso que a tinta estivesse seca. Foi trabalhada a resolução de problemas, na sentença "como irei deixar a minha camiseta?", "quais materiais vou precisar para isso?", "que cores eu quero usar?", bem como a iniciativa em fazer a camiseta. Além de fatores cognitivos, como capacidade

motora fina em segurar o pincel ou os "carimbos", traço de desenho, etc. Ao final da atividade, as crianças podiam escolher se queriam carimbar "BRASIL" na parte de cima de suas camisetas. Todas quiseram o molde, porém pintaram de vários jeitos. Um exemplo de uma camiseta pronta encontra-se ao lado direito. A professora e a pesquisadora também confeccionaram suas camisetas.

Foi feita a pintura de isopores para a decoração do corredor da Educação Infantil.

Observou-se no Mapa Mundi onde ficam os países com os quais o Brasil irá jogar. Como se pode observar na foto à direita.

Foi trabalhada a classificação de objetos na atividade em que foi requisitado que as crianças escolhessem brinquedos contidos na sala que fossem inteiramente azul, verde e amarelos para decorar a mesa do lanche. Ao lado, encontra-se a foto dos objetos escolhidos pelos alunos.

Os alunos confeccionaram colares com tampinhas de garrafas com as cores azul, verde e amarelo e canudinhos com o objetivo de treinar a coordenação motora fina na inserção do barbante nos furos, como mostra a foto à esquerda.

A última atividade realizada antes da confecção do presente trabalho foi no dia do jogo Brasil e México, na qual a mesa de lanche foi decorada com estrelas de papel de colagem de lantejolas, confeccionadas pelos alunos, bem como fundo de garrafas PET pintadas.

Psicologia do desenvolvimento

As intervenções da pesquisadora foram influenciadas pela psicologia do desenvolvimento da faixa etária trabalhada. Ou seja, três a quatro anos. São diversos autores que teorizam sobre essa fase da infância.

Freud (1939) descreveu a Fase Fálica para crianças entre três e cinco anos, na qual as principais características são: a) zona erógena (área de prazer e gratificação) é o falo, o qual simboliza poder e é objeto de inveja das meninas; b) acontece um reconhecimento das diferenças sexuais anatômicas entre as crianças, que podem até mostrar a genitália uns aos outros para assegurarem-se que são meninas ou meninos; c) reconhecimento da existência do falo gera medo de castração nos meninos, que acreditam que as mulheres tiveram seus pênis cortados; d) acontece o Complexo de Édipo, o qual é responsável pela formação do superego (estrutura inconsciente da segunda tópica que comporta limites, como os de incesto e de regras da sociedade, assim como possibilita a estruturação da personalidade) e, mais adiante, se dará a escolha objetal homo ou heterossexual. Nos meninos ocorre, primeiramente, um sentimento de amor à mãe e ódio ao pai (chamado de positivo), sendo intercalado por ódio à mãe e amor ao pai (chamado de negativo), porém, por medo de ser castrado pelo pai, o menino ama a mãe sem desejá-la e ama ao pai igualmente. Já a menina acontece, primeiramente, um amor ao pai e ódio à mãe (positivo) concomitante ao amor da mãe e amor ao pai. Porém, por não haver medo de perder o falo, esse complexo é tido como não completamente resolvido, resultando, em amor aos dois e ódio aos dois responsáveis.

Piaget (1977) descreveu o Período Pré-operacional ou Pré-operatório, o qual se estende dos dois aos oito anos de idade. Nesse estágio há a progressiva consolidação da função simbólica, na qual a criança aprende a pensar sem a necessidade da manipulação de objetos; há a encenação das recordações por consolidação da memória de contínuo tempo; há a formulação de sequências de ações, conhecidas através da rotina.

A criança começa a representar através de jogos simbólicos, desenhos, faz-de-conta (imitação e transformação do real em algo desejado) (Piaget, 1977). Pode-se observar que as crianças desenham o que imaginam que estão grafando e não o que percebem (nomeiam “rabiscos” de helicópteros, por exemplo), porém, quando há intervenção de um adulto, podem realizar desenhos mais próximos da realidade. A linguagem é diretamente relacionada ao pensamento, ou seja, elas falam o que pensam.

Começa a haver, entretanto, o uso de regras gramaticais, como, por exemplo, a conjugação de verbos. A fala é egocêntrica, porém não intencional, não distingue-se a realidade do pensamento, não questiona-se acerca de seu julgamento e não reflete perante evidências contrárias a ele. As salas de aula tornam-se um monólogo coletivo, ou seja há mais de uma criança conversando, porém não conseguem realizar o exercício de se colocarem no lugar do outro ou de levarem em consideração o que o outro expressa (Piaget, 1977).

Ainda nessa fase o autor relata a progressiva socialização e a busca do outro com o objetivo de ser ouvido. Há um rápido desenvolvimento de esquemas conceituais (a criança questiona muito o mundo ao seu redor). Os indivíduos desse período conseguem realizar organização de objetos em categorias ou em significado a partir de semelhanças e diferenças, como, por exemplo, pela percepção de que todo animal aquático consegue respirar embaixo da água. Começa a se formar a compreensão da identidade (eu *versus* outro), bem como sua constância (pessoas e coisas são as mesmas apesar de mudarem de tamanho, peso, aparência, etc.), assim como a compreensão da causa e efeito, por isso as crianças dessas idades perguntam muitos porquês. Todas as suas atividades têm finalidades, pois o acaso não existe para a criança. Há a utilização da lógica simples, que é falha, pois exige um raciocínio pré-lógico. Acontece, também, o animismo (que é atribuição de vida a objetos inanimados) e o realismo (confusão entre aparência e realidade interna/externa ou pensamento/objeto), pelo pensamento pré-lógico de que tudo que se mexe é vivo (Piaget, 1977).

Pode haver a relação de duas situações que não mantêm relação verdadeiras entre si (raciocínio transdutivo), acreditando que têm implicação mútua (sinergismo) normalmente de causa-efeito. O enfoque maior se dá no estado das coisas (final) do que no processo (transformações), pois as crianças dessa fase centram-se em um aspecto perceptual da situação, ocasionando deduções ilógicas. Elas não acreditam na reversibilidade das operações, devido a uma incapacidade de seguir esse raciocínio (chegada de volta ao ponto de partida). Além do fato de utilizarem princípios básicos de contagem, por exemplo, apenas em ordem crescente (Piaget, 1977).

Já Erik Erikson (1959), conceitua, dentro da Fase Fálica escrita por Freud (1939), o estágio denominado Desenvolvimento Muscular (de um a três anos de idade), cujo

contém a dicotômica resolução do conflito Autonomia *versus* Vergonha e Dúvida, e o Controle Motor, com a crise Iniciativa *versus* Culpa (três a cinco anos).

O primeiro conflito citado é solucionado através de incentivos, que geram autoconfiança e força de vontade ou problematizado pela superproteção e crítica dos responsáveis, gerando incerteza acerca da identidade. O conflito nessa fase pode levar a patologias, como: paranoia, obsessões, compulsões e impulsividade (Erik Erikson, 1959).

O segundo é caracterizado pela exploração da criança do meio para alcançar algum objetivo. Nele, as brincadeiras são de fantasias com uso de papéis sociais e de projetos imaginários. Caso seja bem resolvido, a criança obtém orientação para antecipação, objetivos e capacidade de fazer-de-conta ou de procurar algo. No entanto, caso há conflitos e inibição de papéis, pode desenvolver patologias, como: conversão (em doenças físicas), fobias, inibição da identidade e manifestações psicossomáticas.

Outro autor que embasa o trabalho com as crianças é John Bowlby (1984), que estudou padrões de apego e ansiedade de separação, sendo eles: 1) O Padrão B significa ser seguramente apegado à mãe ou figura materna, possibilitando a exploração do ambiente na ausência dessa figura alternado por momentos de querer saber onde está a mãe e, após ser confortado, retorna à exploração. A criança não se aflinge ao ser pego no colo por outra pessoa e é ativo na brincadeira com outros adultos ou com outras crianças, buscando contato das figuras substitutas na ausência da mãe. As crianças mais velhas, que são seguramente apegadas, têm consciência do paradeiro da responsável e, quando ela retorna, é acolhida e amada. 2) O Padrão A é classificado como ansiosamente apegado – esquivo/evitativo, geralmente é observado nas crianças cujas mães evitam o bebê com frequência e ao serem procuradas os rejeitam. Durante sua ausência, a criança trata o estranho de modo amistoso, brincando normalmente na ausência da figura materna, tem tendência a seguir a mãe onde ela for e, na sua presença, apresentam comportamento raivoso concomitante à evitação dela (traduzido no conflito aproximação-evitação). 3) Padrão C significa ser ansiosamente apegado – resistente/ambivalente, nesse tipo de apego, as crianças não exploram o ambiente na ausência da mãe e não se aproximam do adulto estranho, oscilando entre vontade de ter proximidade com ele e resistência, a qual é verificada pela excessiva demonstração de raiva. Os pais dessas crianças se comportam de modo ambivalente em relação a cuidar e

não cuidar do filho, gerando falta de confiança em relação à disponibilidade paterna e materna. 4) O Padrão D classifica ansiosamente apegado - desorganizados/desorientados, no qual a criança utiliza comportamentos contraditórios e incoerentes para lidar com a separação e na presença do cuidador apresenta impulsividade, apreensão, raiva, confusão facial, entre outras características. Normalmente esse padrão de apego está associado a maus-tratos e fatores de risco (John Bowlby, 1984).

Conclusão

Concluiu-se que a teoria é reforçada pela prática e vice-versa, pois o trabalhar com projetos pedagógicos na educação infantil possibilita que as crianças sejam autônomas, tenham liberdade de criação, tornando-as protagonistas na escola, possibilita que exerçam a sociabilidade, que tenham entendimentos acerca de suas responsabilidades. Permite que aprendam a ser interdependentes, cooperativos, promove a cultura de planejamento participativo, possibilita o uso das capacidades motoras de organização, além do treino de habilidades sociais e regras, como autonomia moral, intelectual. Recomenda-se, no entanto, que trabalhos os quais relatem a experiência do ensino pela pedagogia de projetos na educação infantil vinculado a teorias psicológicas sejam compartilhados, a fim de verificar constantemente o diálogo da literatura com a prática, analisando constantemente o cotidiano escolar.

Referências

Althuon, Beate. (1998). Família e escola: uma parceria possível? *Pátio Revista Pedagógica*. ano 3, n. 10, p. 49-51, ago./out.
Barbosa, Maria Carmen Silveira & Horn, Maria da graça Souza (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
Brasil. (1996). Lei n. 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. In *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, n. 248, 23.12.1996.
Bowlby, J. (1984). *Apego*. São Paulo: Martins Fontes.
Dewey, John. (1959). *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.
Erikson, Erik. (1959). *Identity and life cycle*. In: Psychlogical Issues. New York: International Universities Press.
Fonseca, Dirce Mendes da. (1994). Gestão e educação. In FONSECA, Dirce Mendes da (org.). *Administração educacional: um compromisso democrático*. Campinas-SP: Papirus.
Gandin, Danilo & Cruz, Carlos. (1995). *Planejamento na Sala de Aula*. Porto Alegre.
Gregory, Richard. (1996). *Eye and Brain*. Oxford: Oxford University Press.

Hernádez, Fernando. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
Hernández, Fernando & Ventura, Montserrat. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.
Hoffmann, Jussara. (1996). *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. 8ª ed., Porto Alegre: Mediação.
Kramer, Sônia. (1997). Proposta pedagógica. *Revista Educação e Realidade*.
Morin, Edgar. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
Piaget, Jean. (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote.
Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE PESSOAS SURDAS

Rita de Cassia Maestri - UTFPR
Noemi N. Ansay - UNESPAR

RESUMO
Este artigo tem por objetivo desvelar a importância da mediação na formação e autoformação de pessoas surdas. A metodologia utilizada é a de História de Vida, baseada nos estudos de Josso (2010, 2008, 2004), onde a narrativa escrita tem o papel de desvelar a singularidade da vida dos sujeitos e a sabedoria de vida. Para alcançar este objetivo foi feita uma narrativa minuciosa a respeito dos fatos mais relevantes, desde a infância até a vida adulta, a perda da audição e as mudanças no rumo da vida de uma das autoras desse trabalho, que é surda e psicóloga. Neste sentido as mediações realizadas pela família tiveram um papel fundamental na construção cognitiva e afetiva. Vale destacar que o conceito de mediação é baseado nos estudos de Vygotsky (1983, 1993, 1994) e Luria (1986,1990). Aprendemos e construímos quem somos a partir mediação de um adulto ou companheiro mais experiente. De acordo com esta abordagem, estamos em constante movimento de aprendizagem, portanto, é fundamental que o trabalho com pessoas surdas leve em conta aquilo que elas já sabem, mas que mantenha a perspectiva do potencial desses sujeitos. A mediação deve estar presente em todo tempo na vida da criança e continuar ao longo de toda vida, garantindo a construção do conhecimento em todas as etapas.
Palavras-chave: História de vida; Sujeitos Surdos; Psicologia; Mediação.

Introdução

Este artigo tem por objetivo discutir a importância da mediação na formação e autoformação de pessoas surdas. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada "História de vida de uma psicóloga e professora surda: Mediações, desconstruções e construções" defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná no ano de 2014. A referida autora da dissertação é psicóloga há 30 anos e surda.

Para fundamentar a presente pesquisa foram utilizados os estudos de Josso (2010, 2008, 2004), cujo foco é referente à metodologia de História de Vida e para a discussão sobre mediação utilizamos os autores Vygotsky (1983, 1993, 1994) e Luria (1986,1990).

Pretende-se destacar como a mediação familiar e escolar é fundamental nos processos de aprendizagem dos sujeitos surdos ao longo de toda vida pessoal, acadêmica e profissional.

Desenvolvimento

Na atualidade, o ser humano tem buscado soluções para aprimorar seu desenvolvimento individual, profissional e sociocultural, valorizando sua singularidade, suas reflexões e sua formação. O mundo contemporâneo, a cada dia, faz novas exigências, sendo necessário que o sujeito passe por um processo de autoconhecimento, caso contrário, ficará perdido em meio a tantas demandas da sociedade onde vive.

Conhecer sua história e ter consciência dela pode ser um caminho para o desenvolvimento pessoal; a história de vida é uma abordagem que utiliza a narrativa das vivências do sujeito para levá-lo a um processo de transformação.

Segundo Josso (2004, p. 9), o sujeito pode "transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir". Essa transformação acontece quando o sujeito toma consciência de si mesmo, encarando sua trajetória de vida, os investimentos, os objetivos, as experiências formadoras, os grupos de convívio, os valores, os comportamentos, as atitudes, as formas de sentir e viver, os encontros e desencontros. Por meio dessa conscientização, ele vai criando e entendendo os sentidos e significados da sua vida.

De acordo com os estudos de Vygostsky (1983, 1993, 1994) e Luria (1986,1990), a mediação contribui para a construção de novos conhecimentos e a ressignificação dos estímulos recebidos do meio ambiente.

No caso da autora, sujeito dessa pesquisa, a mediação familiar e escolar, teve um papel fundamental na construção do desenvolvimento cognitivo e do conhecimento de mundo. Em seguida fazemos uma exposição resumida da história de vida de R.M. e considerações sobre a importância da mediação para formação e autoformação das pessoas surdas.

Em seu relato R.M. (2014, p. 53) afirma:

Nasci em 1958 e já participava no colo de minha mãe do coral, meus pais frequentavam assiduamente os ensaios desde que se casaram, para o desenvolvimento da musicalidade junto com todos da família, era sempre um motivo de muita alegria os encontros.

Em um dia, no ano de 1960, com dois anos e dois meses, amanheci abatida, reclamando de dor de cabeça e com o pescoço rijo. O médico diagnosticou intoxicação e comecei o tratamento. Após uma semana, tive uma convulsão e com o agravamento

fui levada para o hospital e meus pais pediram um novo pediatra, que diagnosticou minha enfermidade como meningite já em estágio bem avançado.

Fiquei no isolamento do Hospital Osvaldo Cruz e com o agravamento da doença, meus pais assinaram um documento de autorização para os médicos, pois precisava tomar um antibiótico para não morrer, segundo os mesmos. Após 15 dias no isolamento voltei para casa e já não podia ter o comando motor, pois não conseguia firmar a cabeça e manter todo o corpo. Segundo o relato da minha mãe, ficara totalmente inerte e nervosa, pois não podia me mexer e ficava só na cama. Aos poucos meus pais começaram a perceber que minha fala estava sendo prejudicada e pensavam que era consequência da falta de coordenação, mas aos poucos começaram a ver que eu estava com dificuldade em compreender a fala: as palavras se embolavam na boca, a voz não era emitida no tempo certo, pois estava fora do ritmo ao pronunciar, o que me deixava com muita raiva e provocava muito choro. Após meus pais relatarem ao pediatra sobre o ocorrido na situação da fala, o pediatra encaminhou-me para o otorrinolaringologista e após exames, o médico deu o diagnóstico de que ficara surda, com perda auditiva bilateral profunda irreversível.

Meus pais ao saberem o diagnóstico da surdez, entraram em choque, pois já estavam anteriormente fragilizados pelo tratamento da falta da coordenação motora. Choraram muito, pois, entre outros motivos, quem estava acostumado com um ambiente musical, onde a sonoridade e voz melodiosa eram os pontos fortes, a minha situação como surda tiraria a possibilidade de participação no coral entre os familiares. Meus pais não aceitaram a minha surdez. Revoltaram-se e inicialmente procuraram os culpados, depois vieram os sentimentos de culpa, de impotência e de perda diante do fato de que eu ficara totalmente surda!

Diante da falta de conhecimento sobre os sujeitos surdos e imersos nas representações preconceituosas em relação aos mesmos, meus pais passaram por uma fase difícil em relação à minha surdez, além das minhas dificuldades motoras, sequelas da meningite, de modo que o ambiente familiar já não era o mesmo. Isto é: como referira anteriormente, eu ficava muito nervosa e chorava muito, me agitava para tentar dizer o que queria, pois minha fala estava ficando incompreensível e não havia entendimento, por mais que todos se esforçassem, gerando conflitos emocionais e muita angústia que atingia toda família.

Contudo, passado o choque, começaram a avaliar a situação. Devido às consequências da meningite, meus pais perceberam que tinham que fazer algo para continuar minha trajetória educacional, buscando ações educativas que contribuíssem para o meu desenvolvimento em vários aspectos como: da fala, do cognitivo, de acesso a informações - já que eu ficara totalmente dependente da família em relação à autonomia, principalmente na parte da aquisição do conhecimento e informações.

Meus pais desejosos de que eu continuasse a falar a Língua Portuguesa sempre estavam dispostos a ensiná-la, na medida em que também não poderiam deixar de fazê-lo especialmente até que eu completasse sete anos, pois antes dessa idade não havia escola especial para surdos[92] em Curitiba. Era o ano de 1961, na ocasião eu estava com três anos de idade.

Durante a busca de estratégias de educação, minha mãe recebeu indicações para procurar uma professora que trabalhava no Instituto de Meninos Surdos de Curitiba, que atualmente é o Colégio Estadual para Surdo Alcindo Fanaya Júnior. Esta professora sugeriu o endereço de uma ONG (Organização Não Governamental) com o nome de John Tracy Clinic, em Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos (EUA), que oferecia um curso gratuito para pais de surdos com orientação familiar por correspondência com uma abordagem oralista, não permitindo o uso da Língua de Sinais. A proposta era um curso por correspondência, onde os pais receberiam assessoramento através de exercícios para desenvolverem em suas residências e aplicarem em seu filho surdo. O material vinha na língua espanhola. Meus pais começaram a trabalhar com cada apostila diariamente e depois faziam relatórios contando os progressos e as dificuldades das atividades que ocorria comigo. Segundo a percepção deles, minha maior necessidade era a disponibilidade e dedicação deles para o uso dessa abordagem. No entanto, mesmo sabendo que tinham um trabalho continuo e exploratório diariamente a ser feito, foram decididos a aplicarem esse programa a minha aquisição da linguagem oral.

Por meio do trabalho realizado por sua mãe, R.M. observava que sempre que não entendia algo, ou era solicitada a realizar uma atividade que não entendia qual era, sua mãe representava a fonte de mediação, que sempre disponível dava explicava de tal forma que R.M. conseguia entender o que estava acontecendo ou o que deveria fazer.

[92] Naquele período todas as escolas especiais para surdos tinham um enfoque oralista e recebiam alunos surdos a partir dos sete anos.

Vale ressaltar, que neste processo de mediação, ela utilizava todos os recursos possíveis como o desenho, gestos, não restringindo-se apenas a fala.

Nesta perspectiva, a mediação realizada, especialmente pela figura da mãe, através dos exercícios diários da fala, foi fundamental por não restringir-se a uma preocupação de que continuasse falando a Língua Portuguesa, ampliando o vocabulário e estrutura da língua, mas de favorecer a formação de conceitos, explicando todas as dúvidas que surgiam diariamente durante as vivências, bem como oferecendo informações continuas sobre o mundo.

Nesta perspectiva, diante da aquisição da linguagem, citamos Vygotsky (*apud* Souza, 2007, p.21), [...] é entendida, por ele, como efeito de um processo dialético, de natureza histórico-cultural e fundada na interação da criança com o outro com o outro (adulto ou criança mais velha). Essa interação será mediada por signos. Uma vez adquirida, por volta de dois anos, a linguagem teria papel constitutivo, planificador e organizador do pensamento.

Corroborando este pensamento Buscaglia (1993, p. 78), afirma“ a família desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e das suas instituições” A família que tem um filho surdo, no início, tem um sentimento de perda, frustração e rejeição. Mas, com o passar do tempo, precisa superar e aceitar o filho surdo e investir profundamente em sua formação, caso contrário, isso poderá acarretar danos emocionais para a criança, prejudicando sua vida como um todo.

As experiências infantis de R. M. revelam que a mediação é um ponto-chave para o desenvolvimento cognitivo e emocional. A família sempre se preocupou em definir conceitos e intermediar informações. Os pais e seus três irmãos exerceram um papel fundamental no sentido de pertencimento dentro da família. Crianças surdas necessitam de mediações familiares de qualidade, que aceitem a surdez e tenham um compromisso com a sua educação. A mediação necessita ser gradativa, levando em conta a idade da criança, seus interesses e seu ritmo de aprendizagem.

Já na adolescência e vida adulta R. M. declara que:

Na minha adolescência (1970 a 1978) não ficava tranquila com os outros ouvintes fora da família porque sempre tinha que me esforçar para seguir o papel de um sujeito ouvinte perfeito. Vivia muito tensa e nervosa.

Ficara afastada dos meus colegas surdos porque estava sempre ocupada estudando e participando na reabilitação da fala. Um dia meus colegas surdos me convidaram para participar da Associação de Surdos de Curitiba, em 1970, e dentro da Associação ficara encantada com a língua de sinais sem usar a fala, pois, vivia na escola especial com a metodologia oralista, onde os meus colegas surdos tinham comunicação tipo português.

Quando descobri os grupos de surdos o meu convívio com eles só aumentara, pois me identificava com eles, pois era o convívio natural.

Chegando o momento de pensar no curso para o vestibular no ano de 1977 ao concluir o ensino científico, atual ensino médio, pensei em vários cursos de licenciatura, ser professora (meu sonho na infância), medicina, psicologia. Depois de analisar o meu perfil, que uma das minhas características (segundo o teste de personalidade que fizera) como observadora e intuitiva, e com a experiência de lidar com os surdos nas relações sociais e com a proposta de ajudá-los na saúde mental, escolhi o curso de psicologia. Fiz a inscrição na Universidade Federal do Paraná- UFPR e realizei a primeira prova do vestibular, que foi redação de caráter eliminatória na língua portuguesa. Neste tempo não chegara a Lei da Libras[93], não havendo critérios diferenciados para correção da redação fui reprovada na UFPR. Logo em seguida, realizei o vestibular para o curso de psicologia na Universidade Católica do Paraná, onde a redação não era eliminatória. Eu alcancei o numero total de pontos de 2.408 com classificação em 12º lugar para 60 vagas. E a Márcia, minha irmã, também, passou no curso de psicologia na mesma Universidade. E em 1978 iniciamos juntas, o curso de Psicologia.

Em 1978, iniciei o ano letivo com uma turma de 59 alunos e por estar acostumada em me virar nos estudos, fiquei tranquila por um tempo, já que Márcia estaria na mesma sala e poderia contar com ela se fosse necessário, pois, ajudava como interprete oral para me falar sobre as perguntas dos colegas que faziam atrás de mim, também, as minhas dúvidas para ela quando não entendia os professores em geral.

[93] Língua Brasileira de Sinais: reconhecida como segunda Língua oficial do Brasil a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002e regulamentada pelo Decreto de 22 de dezembro de 2005.

Com a duração de um mês na vida acadêmica, já sentira conflitos nos estudos ao deparar que a exigência às leituras que era grande e em curto prazo, por exemplo: ler um livro de 150 páginas em uma semana. Foi um grande desafio ler um livro de português, por não conhecer muitos conceitos abstratos e o jargão dentro do campo de psicologia, como psicossomático, psiquismo, psicose, narcisista, ID, EGO E SUPEREGO, etc. Lembro que ao pesquisar o conceito de psicose levei mais de três semanas para entender. Não tinha ideia do seu significado, Márcia tinha dito que passara na televisão o filme: Psicose, de Alfred Hitchcock (dos anos de 1960), mas por não ter legenda, eu não tinha entendido a essência do filme e para entender de fato o livro de psicose, fui ao Hospital Psiquiátrico Nossa Senhora da Luz, em Curitiba, ver de perto os casos de psicóticos e depois poder continuar a leitura.

Para os colegas ouvintes do curso de psicologia, fazer uma leitura de livros, textos, artigos em curto prazo pelo domínio na língua portuguesa, e também por ser a língua materna deles, com acesso fácil aos meios de comunicação, facilitava o seu aprendizado. Para mim, foi um grande desafio, pois, não tendo muito acesso aos meios de comunicação, televisão sem legenda, sem celular e com muitas informações perdidas, meu vocabulário ficava abaixo do esperado para uma estudante de graduação. Em relação à aquisição do conhecimento eu dependia da boa visualização da boca dos professores para ter boa leitura labial, isto se eles ficassem na frente da sala, sem andar para os lados. Segundo Fernandes (2012), é mito pensar que todos os surdos conseguem ler os lábios tão bem como se estivessem ouvindo. Eu já tivera muitos professores com bigodes, muitas vezes com dicção ruim, que dificultavam a minha compreensão e, no entanto, para eu ter o mesmo nível de conhecimento, informações que meus colegas e dando conta para realizar as leituras nas nove disciplinas por período, tive que usar o máximo de minhas forças e estratégias para acompanhar os estudos em casa, lendo e estudando com Márcia, que também tirava o tempo de lazer dela para explicar os conteúdos mais complicados para mim.

Mais uma vez, é possível constatar a importância da mediação por meio dos colegas, professores e família. Segundo Vygotsky (2003, p. 27) a relação do homem com o mundo não é direta e sim mediada. É o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens.

Depois de encontrar muitos desafios R.M. se formou e em 1984 recebeu a carteira de Psicólogo pelo Conselho Regional de Psicologia, na 8ª região, em Curitiba, com o número CRP 8/1966 e iniciou seu trabalho como Psicóloga Escolar na Escola de Educação Especial da APÁS, atual Escola Bilíngue para Surdos da Apás- educação de jovens e adultos– na modalidade de educação especial.

Em 1991, a fonoaudióloga Lorena Kozlowski implantou o projeto piloto no Centro de Audição e Linguagem (CEAL), em Curitiba, com a proposta Bilíngue, sendo a primeira língua a Língua de sinais e a segunda a língua oral e escrita portuguesa. Ela me convidou para trabalhar no CEAL e o objetivo do meu trabalho era desenvolver a estruturação linguística da libras e Lorena, a estruturação da língua oral e escrita portuguesa paralelamente. Foi a chance que obtive para conhecer melhor o trabalho, já que estava buscando alternativas para ter uma comunicação mais eficiente com os surdos, pois, a abordagem oralista não fora suficiente para levar a um bom desenvolvimento cognitivo do surdo. Trabalhei paralelamente com a Fonoaudióloga Lorena nesta clinica por dez anos mais ou menos atendendo surdos desde pequenos e quase todos se formaram e se tornaram bilíngues.

Segundo Luria (1986) e Vygotsky (1993), a palavra tem um papel fundamental para que a pessoa reflita sobre a informação que recebe do mundo externo e também para organizar a percepção psíquica. Assim, o sujeito surdo que utiliza apenas os seus próprios gestos [94] somente pela experiência visual é incapaz de formar conceitos abstratos, e de compreender o que se passa no mundo. Desta maneira o bilinguismo constitui-se a melhor forma de trabalhar com crianças surdas.

R.M. continua sua trajetória profissional dedicando-se a ser também uma mediadora para outras pessoas surdas e relata:

[94] Gestos: No Dicionário de linguística e fonética, por exemplo, gestos são considerados traços paralinguísticos ou extralinguísticos das línguas orais: em seu sentido mais amplo, o termo se refere a qualquer coisa do mundo (que não seja a LÍNGUA) em relaçao à qual a língua está sendo usada- a "situação extralinguística". A expressão "traços extralinguísticos" pode significar quaisquer propriedades de tais situações, ou, em termos mais específicos, propriedades da comunicação que não são claramente analisáveis em termos LINGUISTICOS (gestos, tom de voz etc.). Algumas linguísticas nomeiam a primeira classe de traços como METALINGUÍSTICOS; outros nomeiam a segunda classe como PARALINGUÍSTICOS (Crystal, 2000:105-106 apud Gesser,2009).

Em 1998, minha mãe, Erica Maestri, minha irmã, Márcia Milak, nos reunimos para ministrar Curso para os pais de surdos onde seus filhos surdos participavam na psicoterapia. O curso teve quatro módulos com o tema" O Processo Psicológico do surdo".

Em 1999, devido a experiência como psicóloga clínica percebi a necessidade de aumentar a autoestima dos surdos em relação ao sujeito surdo, à língua de sinais que estava ganhando força, oferecer espaço para apresentar as características da identidade surda e sua cultura, que até então era desconhecida para muitos surdos e à sociedade. Após reunião, com a participação da Secretaria do Departamento de Educação de Curitiba, representada por Sueli Fernandes, o representante da Igreja Católica, Padre Ricardo Hoepers e pela coordenadora do Movimento familiar "A Voz do Silêncio" Erica Maria Maestri e representantes de todas as escolas especiais de Curitiba, organizei o Primeiro Seminário de Surdos de Curitiba junto com Elizanete Favaro e Roberta Albuquerque também surdas, com o Patrocínio da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC, a fim de mostrar o Espaço Surdo e seus direitos à comunidade surda, aos pais, professores de surdos e sociedade em geral. Neste I Seminário, ocorrido dia 16 de outubro de 1999, das 8:00 horas até as 18:00, teve palestrantes na maioria Surdos e com a participação de alunos todas as escolas especiais de Curitiba, de outros surdos do Paraná ,do Rio de Janeiro, São Paulo , Santa Catarina e Rio Grande do Sul que participaram do Hino Nacional em Libras, palestras, lutas Jiu Jitsu e alguns ouvintes nos teatros, nas danças como Capoeira (o professor era o ouvinte e o resto eram surdos) e danças clássicas pelo dançarino Surdo.

Entrei no Movimento Familiar "A Voz do Silêncio", uma ONG, em 2000, como psicóloga por alguns horários para atender os surdos que não podiam pagar Psicoterapia. Neste estabelecimento atendi muitos surdos em todas as faixas de idade e adquiri riquíssimas experiências em relação ao psiquismo, cognição e comportamento do surdo, interagindo com famílias de baixa renda e tendo acesso aos inúmeros problemas, pois pela falta de uma língua mais eficiente, a grande maioria dos surdos tinha problemas psicológicos.

No ano de 2001 comecei a trabalhar como psicóloga na cidade de Ponta Grossa, no Centro Pontagrossense de Reabilitação Auditiva e da Fala, Geny de Jesus Souza Ribas, (CEPRAF), realizando avaliação psicológica, orientando os professores, pais e os

surdos. Como psicóloga bilíngue já realizava palestras com intérprete sobre temas referentes à surdez aos surdos, pais, professores do CEPRAF e do ensino regular oriundos da Prefeitura Municipal e Rede Estadual de Ponta Grossa.

Devido ao sucesso do I Seminário de Surdos de Curitiba houve uma demanda para realizar outro Seminário. Então, no dia 10 e 11 de outubro de 2002 , no Teatro Ópera de Arame foi realizado o II Seminário de Surdos de Curitiba, com o Patrocínio do Movimento Familiar "A Voz do Silêncio" tendo na maioria palestrantes Surdos e Surdos cegos. Foram apresentado coral de surdos, teatros, dança com imitação do Michael Jackson, palestras com temas sobre Educação de pessoas surdas, aquisição de Língua materna, Cultura surda, Mesa Redonda com a participação do profissional da Secretaria de Estado da Educação-SEED, Movimento Familiar "A Voz do Silencio", Associação de Surdos de Curitiba e palestrantes Surdos Cegos e professores de Surdo cego, de pais de surdos e das empresas contando experiências com os funcionários surdos.

Como terapeuta bilíngue comecei a pesquisar mais sobre Libras, sua gramática, para ter mais fluência na comunicação com os surdos nas terapias e poder entendê-los melhor. Iniciei um curso por mês durante um ano, na Feneis.

Em 2006 já estava preparada para fazer a prova de Prolibras[95] e como resultado obtive aprovação e no mesmo ano passei no curso de graduação a distância[96] em Libras cadastrado pelo MEC (Ministério da Educação) em Florianópolis, pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Santa Catarina.

Em 2008 entrei como tutora da turma de licenciatura do Curso de Letras-Libras, da UFSC, no Polo da Universidade Federal do Paraná, UFPR. Atuei por quatro anos com vinte e nove alunos surdos e um ouvinte.

---

[95] Prolibras-Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras foi elaborado conjuntamente pela COPERVE/UFSC e pela Comissão designada pelo MEC, com a participação efetiva da coordenadora geral do Prolibras no MEC, a professora Ronice Quadros. Esse Edital recebeu o nº 13/COPERVE/2006(anexo II) e foi publicado no DOU em 21 de setembro de 2006.

[96] Curso de letras libras. Em 2006 o curso de modalidade á distancia pela UFSC, de iniciativa pioneira tendo como coordenadora Ronice Muller de Quadros com 9 polos começando com 500 alunos em todo o Brasil, sendo que 447 são surdos e 53 ouvintes. Esta modalidade à distância ofereceu curso de licenciatura com habilitação para professores de LIBRAS. Em 2008 (na mesma instituição, UFSC) abriu mais 6 polos com vagas para bacharelado para formação de intérprete de língua de sinais brasileira. Foram 900 vagas com 450 para surdos e 450 para ouvintes sendo ambos bilíngues (usuários da língua de sinais e do português). Utilizou-se a pedagogia visual composto por uma parte virtual com vídeo aulas e videoconferências com os professores, apostilas e DVDs com material de estudo e 30% da carga horária sendo realizada em encontros presenciais nos polos de ensino.

Durante a minha vida profissional, sempre busquei alternativas para auxiliar o desenvolvimento cognitivo dos surdos e quando surgiu em Curitiba o Programa de Enriquecimento instrumental-PEI[97], tive a oportunidade para realiza-lo, fazendo os três módulos com os professoes Davi Sasson e Marcia Macionk e tendo como intérprete minha amiga Noemi Ansay, que também fez o curso juntamente. Logo depois, já iniciei grupos para aplicar o programa do PEI de três surdos individuais e outro com dez surdos, em Curitiba e outro em Palmeira.

Em 2011 passei na seleção do mestrado, iniciando em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFPR, na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, sendo a única surda desta turma e tendo um intérprete durante as aulas das disciplinas.

Com o Decreto Nº 5.626/2005, que regulamenta a lei de libras Lei Nº 10.423, a UFPR abriu o Edital para a seleção de professores substitutos e eu passei no concurso para atuar por dois anos como professora de libras concluindo em 2013. Novamente a mesma instituição no mesmo ano promoveu pelo Edital 240/13-PROGEPE, concurso público para professores de Libras e no qual fora classificada.

Entrei em 2013 no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR[98] -como bolsista de professora de Libras e que continuo ministrando aula neste ano 2014.

Em 2014, tomei posse no dia 14 de fevereiro e atuei como Professora de Magistério Superior, pela UFPR, com Dedicação exclusiva, juntamente com os cincos novos Professores Surdos, em Curitiba.

E no mês seguinte de 2014 fui chamada para atuar como professora de magistério Superior, pela UTFPR. Tomei posse em 16 de abril de 2014 e estou até hoje.

[97] PEI: é um programa criado pelo psicólogo israelense Reuven Feuerstein, que tem como meta a modificação nas estruturas cognitivas dos indivíduos, buscando o aprimoramento do seu desempenho intelectual.este programa parte do princípio de que a inteligência se aprende e de que o potencial humano é limitado.

[98] PARFOR: O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação presencial.

A história de R.M. é rica de exemplos a respeito de como a mediação é imprescindível na formação cognitiva e emocional de uma pessoa.

Conclusão

Por meio da história de vida de R.M. é possível destacar contribuições para formação de educacional, familiar e profissional de pessoas surdas.

É obvio que as histórias de vida são distintas, e marcadas por diferentes fatores, Josso (2010, p. 101) afirma que a "Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática mudança individual ou coletiva. [...]." Desta maneira, a metodologia pesquisa formação promove mudanças pessoais e grupais, e sua preocupação é articular o conhecimento e a mudança numa mesma sequência temporal, um saber integrado.

A narrativa realizada por R.M. mostra que conhecer a história do povo surdo, da comunidade surda, da educação dos surdos, das associações dos surdos, dos movimentos sociais dos surdos é importante na tomada de consciência individual e coletiva da realidade para tomar as decisões para uma formação mais adequada.

Podemos aprender de muitas maneiras e com diferentes recursos. Aprendemos com outras pessoas, observando terceiros, ou também no caso da pesquisa autobiográfica, conosco mesmos. A partir de experiências acumuladas, criamos suportes para novas aprendizagens, para aprender a aprender, que exige uma auto-observação, que leva a uma conscientização do que sabemos e fazemos, e isto é utilizado como base para autonomia do sujeito em outras aprendizagens (JOSSO, 2010).

Sujeitos surdos demonstram uma tendência a ser dependentes. Isso ocorre, porque historicamente as práticas familiares, escolares e da sociedade, viam o surdo como um ser que precisa ser normalizado e não um sujeito que é capaz de construir sua própria história.

Na formação em Psicologia, os conhecimentos adquiridos por R.M. foram importantes, mas não suficientes, para atuar com sujeitos surdos. Naquele momento histórico, década de 1980, ainda não havia leis e nem pesquisas relacionadas à valorização do surdo, sua língua e cultura.

R.M. sentia-se sozinha nesta busca, pois também não havia outros psicólogos atuando na área da surdez. A escola onde trabalhava vivia um momento de transição,

passando do oralismo para comunicação total. Novamente R.M. precisou reconstruir, reinventar-se dentro da profissão.

Nesta fase, encontrou muitos surdos que enfrentavam esse mesmo problema em seus campos de trabalho. Isto se devia a um assujeitamento ideológico à cultura ouvinte. Foi necessário que os movimentos de surdos, profissionais da área e pesquisadores reivindicassem e forçassem a formulação de leis que garantissem os direitos linguísticos e sociais dos sujeitos surdos.

Nos anos 1990, ocorreu a implementação de leis que garantiam os direitos das pessoas com deficiência, mas foi só no ano de 2002, com a Lei n° 10.436, e com o Decreto n° 5.626, em 2005, que a Libras passou a ser reconhecida como Língua Brasileira de Sinais, o que começou a configurar a possibilidade de uma educação bilíngue para os sujeitos surdos.

Neste novo cenário, os surdos passaram a ter uma nova perspectiva educacional e profissional. Era necessário desconstruir a ideologia ouvintista, tão arraigada, e estabelecer uma nova postura frente ao mundo. Conhecer a história dos surdos, as pesquisas da área, as políticas públicas educacionais a respeito do assunto e conhecer sua própria história pode ser determinante no processo de aprendizagem dos sujeitos surdos, na construção de maior autonomia e autoconsciência.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, no caso dos surdos que foram assujeitados, recuperam sua humanidade. É comum encontrar surdos com sentimentos de autodesvalia e atitudes de agressividade, Freire (2005, p. 56) afirma: “a autodesvalia é outra característica dos oprimidos, resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores”.

Para superar este dualismo opressor x oprimidos, o próprio Freire (2005, p. 33) sustenta:

> [...] Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí esta a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si mesmo e aos opressores.

Assim, os surdos, que historicamente foram oprimidos, necessitam trilhar um novo caminho, não se colocando do lugar de "vítimas", mas como protagonistas da sua trajetória.

Superar a visão-clínico terapêutica com seu discurso médico/científico não é tarefa fácil, visto que o discurso médico ainda tem um alto prestígio na sociedade e influencia os pais de crianças surdas, que por desconhecimento ou por preconceito seguem à risca o que o médico diz, não considerando o conhecimento do povo surdo. Acerca disso, Ansay (2009, p. 25) diz que consideramos que esta perspectiva não foi superada e possivelmente não o será totalmente, pois ela coexiste com as demais. Podemos observar que atualmente a concepção clínico-terapêutica ganha um maior destaque com o desenvolvimento de novas tecnologias médicas, como a do implante coclear e implante de tronco cerebral.

No entanto, por meio de outras áreas como a antropologia, a sociologia e a linguística, foi possível construir um novo referencial por meio da visão socioantropológica que propôs uma mudança paradigmática na área da educação dos surdos. Dentro dessa visão, aspectos relacionados à identidade dos surdos e sua cultura ganham uma nova dimensão, uma nova possibilidade de "ser" e de "existir" no mundo (ANSAY, 2009, p. 28).

Por meio dessa mudança, de uma visão médico-terapêutica para a socioantropológica, houve um fortalecimento do movimento dos surdos, o surgimento de Estudos Surdos, baseados nos estudos culturais e multiculturais, a formulação e implementação de leis que garantiram os direitos linguísticos dos surdos. Estas novas conquistas permitiram que os surdos procurassem libertar-se dos estigmas, possibilitando a construção de novas subjetividades.

A história de vida de R. M. comprova que as mediações ao longo de toda vida são fundamentais para formação e autoformação de pessoas surdas.

Referências

Ansay, N. N. *A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior Curitiba***.** Dissertação de Mestrado em Educação, 133p. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

Brasil. *Decreto N º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n º 10.436 de 24 de abril de 2202, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Brasília. 2005

Buscaglia, L.F**.** *Os deficientes e seus pais***.** Copyright.1983. by Leo F. Buscaglia, Inc. Publicado mediante acordo com Leo F. Buscaglia. Inc. Copyright da tradução. 1993 by Distribuidora Record.

Freire, P. *Educação e atualidade brasileira.* São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa*/Paulo Freire-São Paulo: Paz e Terra,1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* São Paulo,1973

Josso, M. C. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação,* 2008, revistaseletronicas.pucrs.br.http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/josso.pdf Acesso em: 02 mai. 2013.

_____. *Caminhar para si.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2004.

Luria, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone,1990.161

_____. O pensamento e a linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Maestri. R.C. *História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções.* Dissertação de mestrado pela UFPR, em 2014.Curitiba .Paraná.

Souza, R. M. Silvestre, N.; Arantes, V. A (Org.) *Educação de surdos: ponto e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

Vygotsky, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología. Moscú:* Editorial Pedagógica, 1983.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____**.** *Psicologia pedagógica***.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

Sites: Gazeta do Povo on line: sobre o Enem. Disponível em: http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/conteudo.phtml?id=881665 Acesso em: 07 jan. 2013.

A MEDICALIZAÇÃO E A LEI: REFLEXÕES SOBRE A TRAMITAÇÃO DO PLS Nº 247/2012

Robson Borges Maia - UNICESUMAR
Solange Franci Raimundo Yaegashi - UEM

Introdução

Nos últimos anos vimos aumentar assustadoramente a venda e o consumo de Metilfenidato em nosso país. Entre 2009 e 2011, o consumo deste medicamento, aumentou 75% entre crianças e adolescentes na faixa dos 6 aos 16 anos, o que faz do Brasil o segundo maior consumidor desse tipo de remédio, atrás apenas dos Estados Unidos, de acordo com dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA (BOLETIM DE FARMACOEPIDEMIOLOGIA DO SNGPC, 2012).

Tal realidade se deve à lógica medicalizante presente na educação escolar, que se tornou a forma majoritária de tratamento para o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDHA) e outras doenças do não aprender, apontadas por uma parte da comunidade científica como as responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem escolar na atualidade.

Para conter essa onda medicalizante, têm surgido nos últimos anos diversos movimentos de resistência que produzem ações e inspiram políticas públicas, dentre os quais elegemos como objeto de análise o Projeto de Lei do Senado (PLS) Nº 247, proposto em junho de 2012 pela Senadora Ângela Portela (SENADO FEDERAL, 2012), por ocasião do lançamento da campanha "não à medicalização", do Conselho Federal de Psicologia. O referido PLS visa instituir medidas destinadas à prevenção do uso indevido, abusivo e indiscriminado de psicofármacos em crianças e adolescentes. Este trabalho tem, como principal objetivo, analisar e refletir sobre o caráter de resistência à lógica medicalizante que sustenta essa iniciativa legal. Para tanto, formulamos a seguinte pergunta: O Projeto de Lei em questão está, de fato, em consonância com as demais iniciativas que buscam alternativas pedagógicas que dispensam a administração de psicofármacos?

O presente trabalho, de caráter teórico-descritivo, foi realizado numa perspectiva dialética. Significa que, na análise do objeto, levou-se em consideração a historicidade das transformações sociais que serviram de pano de fundo para o fenômeno da

medicalização e os movimentos de resistência ao mesmo (FREITAS, 2002). Segundo Lakatos e Marconi (1995), a abordagem dialética penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

Como referencial teórico-metodológico, utilizou-se a abordagem sócio-histórica, para a qual uma pesquisa deve explicar a concretude do fenômeno estudado, sem perder a riqueza da descrição. A opção por este método respalda-se também no fato dele oferecer a possibilidade de compreender os fenômenos da realidade em uma atmosfera abrangente, mutável e, consequentemente, passível de transformação (JAPIASSU, 1981; SAVIANI, 2005).

Por esta abordagem, os fenômenos são compreendidos a partir de seu acontecer histórico, onde o particular é considerado uma parte da totalidade social. Assim, a pesquisa é vista como uma relação entre os sujeitos considerados em sua historicidade, seres marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência e que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002).

Nesse trabalho, num primeiro momento refletimos sobre a sociedade e a ordem medicalizante que impera nas relações de ensino e aprendizagem que se dão nas escolas de hoje. Elencamos algumas características fundamentais desse fenômeno que julgamos indispensável para a compreensão do nosso objeto de estudo, tais como os aspectos excludente, culpabilizador, reducionista, padronizador e mercantilista da medicalização.

Em seguida, analisamos a tramitação do referido PLS, desde a sua apresentação em julho de 2012 no Senado Federal e o encaminhamento para discussão na Câmara dos Deputados, em dezembro de 2014, enfatizando os seus aspectos de resistência ao modelo biomédico predominante.

Na conclusão, destacamos a importância de documentos legais como o PLS Nº 247/2012 para a construção de novos paradigmas norteadores da relação de ensino e aprendizagem, que levem em consideração o caráter polissêmico da mesma, sem reducionismos e sem a culpabilização do indivíduo.

A sociedade contemporânea e a ordem medicalizante na educação

Cumpre esclarecer em primeira mão que, neste trabalho, as expressões medicalização e patologização serão utilizadas como sinônimas. Trata-se de expressões que não se encontram entre os verbetes do grande dicionário Houaiss, o mais atualizado da língua portuguesa no Brasil. Já o dicionário Priberam (2015) apresenta tão somente a medicalização como um substantivo feminino e a conceitua como o "ato ou efeito de medicalizar", sendo que medicalizar é um verbo transitivo com dois significados: "1. dar caráter médico ou medical; 2. tratar algo como um problema médico".

A partir dessa definição, recorremos à Moysés & Collares (2012, p. 108) que, sobre o processo de medicalização afirmam o seguinte: "Constitui um ideário em que questões sociais são apresentadas como decorrentes de problemas de origem e solução no campo médico". Amplificando ainda mais, podemos afirmar que, na medicalização, as questões sociais, de ordem complexa, multifatorial e particularizados por meio da cultura e do tempo histórico, são subestimadas e limitadas à lógica médica.

Por esse processo, na sociedade atual busca-se sempre uma causa orgânica para qualquer espécie de comportamento que não se ajusta às normas sociais. Problemas como falta de atenção, hiperatividade, indisciplina e dificuldade de aprendizagem são cada vez menos tolerados socialmente e interpretados como comportamentos desviantes. Brzozowski & Caponi (2013, p. 210) definem "desvio de comportamento" como "qualquer conduta que destoe do que é socialmente desejável, mas que nem sempre representa uma entidade nosológica". Grande parte dos "desvios" ocorridos na infância é identificado na escola, a partir do momento em que a criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem. Assim, geralmente, a escola encaminha a criança para um profissional da saúde, sempre com a anuência da família, ou até mesmo a pedido desta.

Entra em cena as doenças do não aprender, confirmadas no diagnóstico que conduz ao tratamento medicamentoso. Nestes casos, a expectativa da família é de que o filho melhore o seu rendimento escolar e passe a ter um comportamento social mais "ajustado". Vale dizer, o modelo médico traz esperança e otimismo para a família, com a promessa de resultados visíveis em curto prazo.

No entanto, essa estratégia de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem não se dá sem prejuízos para o sujeito medicalizado. Além da série de aspectos

negativos produzidos por essa prática, apontados por Brzozowski & Caponi (2013), destacamos que a medicalização de comportamentos desviantes coloca sobre os ombros do sujeito medicalizado todas as mazelas do nosso sistema educacional, tornando-o impotente diante de seu sofrimento. As dificuldades encontradas no processo de assimilação do conhecimento passam a ser atribuídas principalmente ao sujeito que aprende, e não ao nosso sistema educacional, marcado por problemas cuja discussão não se enquadra nos propósitos desse trabalho. Sobre essa questão, Bray & Leonardo (2011, p. 252) sustentam que "os problemas escolares permanecem individualizados, isto é, no aluno, com o estereótipo de que ele não tem capacidade para aprender, enquanto as dimensões sociais e políticas da sociedade capitalista continuam não merecendo consideração, principalmente por parte da instituição escolar".

Tido como o principal responsável pelo fracasso escolar, o sujeito sofre um considerável abalo em sua autoestima e na posição social que ocupa. A medicalização classifica e rotula o aprendiz, selando o seu destino e justificando as desigualdades sociais. Daí o caráter excludente da patologização, tão bem analisado por Meira (2012, p. 100): "a exclusão através da patologização dos indivíduos é parte de um processo de ocultação da produção e reprodução das desigualdades sociais e, por isso, exige um trabalho intelectual crítico".

Ao mesmo tempo em que a medicalização gera exclusão e culpabiliza o aprendiz, o sistema educacional é inocentado. É retirado das instâncias de poder a responsabilidade pelo não aprendizado. Porém, temos consciência de que o sistema educacional tem considerável parcela de responsabilidade pela origem e o desenvolvimento desta problemática.

O aspecto mercantilista da medicalização também merece a nossa análise. Esse fenômeno é fortemente motivado por interesses financeiros. A lógica capitalista se encontra na sua origem. A indústria farmacêutica, uma das mais poderosas do planeta, vem sofisticando incessantemente as suas estratégias de venda para aumentar ainda mais o seu poder. Para isso, medicamentos são desenvolvidos e apresentados em caríssimas campanhas publicitárias como solução para doenças inventadas.

Segundo Welch, Schwartz e Woloshin (2008), a patologização da vida cotidiana vem promovendo uma verdadeira epidemia de diagnósticos, fato que, por seu turno, vem gerando uma epidemia de tratamentos. Quanto mais tratamentos são prescritos,

maior a quantidade de medicamentos vendidos. Isso resulta em aumento no lucro da indústria farmacêutica, que ocupa lugar de destaque numa sociedade eficiente em transformar problemas sociais em doenças. Em suma, a medicalização, dentre tantos fenômenos da atualidade, também se encontra a serviço do capital.

Recentemente foi publicado o Diagnóstico de Saúde Mental V (DSM-V, 2014) aumentando ainda mais a quantidade de transtornos mentais. Sobre esse Manual de Diagnóstico pronunciou-se assim o psiquiatra Francis (2014, p. 2):

> O DSM-5 sofre a infeliz combinação de ambições excessivamente elevadas e de uma metodologia frouxa. Sua esperança otimista era criar um avanço revolucionário na psiquiatria; em vez disso, o triste resultado é um manual que não é nem seguro nem cientificamente correto. [...] A menos que esses diagnósticos sejam usados com moderação, milhões de pessoas essencialmente normais serão mal diagnosticadas e sujeitas a tratamentos potencialmente danosos e estigma desnecessário.

Quanto à substância prescrita para o tratamento das doenças do não aprender, a mais comum é o metilfenidato, que teve a sua comercialização aprovada no Brasil em 1998, com o nome comercial de Ritalina® e em 2002, com o nome de Concerta®.

Segundo Brant & Carvalho (2012, p. 625), "o metilfenidato foi sintetizado por Leandro Panizzon, farmacêutico da antiga empresa CIBA (atualmente, Novartis S/A) na Suíça, sendo patenteado em 1954". Na década de 1950 passou a ser comercializado na Suíça, Alemanha e EUA. No início, não havia um diagnóstico específico para seu uso, razão pela qual era utilizado para tratar a fadiga presente em vários quadros psiquiátricos, como também o cansaço em idosos.

Parte da comunidade científica afirma que não há risco de dependência ao metilfenidato (CARLINI, 2003; GUERREIRO, 1996) e que o uso do medicamento pode prevenir a dependência de outras drogas. Porém, na bula do medicamento há a seguinte advertência: "Não o use mais, com mais frequência e por mais tempo do que o recomendado pelo seu médico. Se usado de forma inadequada, este medicamento **pode causar dependência**" (NOVARTIS, 2014, p. 4, grifo nosso).

Há outras informações curiosas pelas contradições que encerram. A bula diz: "a Ritalina® age melhorando as atividades de certas partes do cérebro que são pouco ativas. A Ritalina® melhora a atenção e a concentração, além de reduzir comportamento impulsivo" (NOVARTIS, 2014, p. 1). Mais adiante, na mesma página adverte: "não tome esse medicamento se você sofre de ansiedade, tensão ou agitação". Se essa droga é

prescrita para, dentre outras finalidades, reduzir comportamento impulsivo, mas não deve ser consumido por quem sofre de ansiedade, tensão ou agitação, conclui-se que o laboratório não vê nenhuma relação entre impulsividade e ansiedade, tensão ou agitação. O fato é que a maioria das crianças diagnosticadas com TDAH é considerada impulsiva e apresenta comportamento ansioso, agitação e tensão, como consta nos critérios diagnósticos do TDAH (DSM-V, 2014).

Outra informação presente na bula da Ritalina® também deveria preocupar família e escola antes de optarem pelo tratamento medicamentoso: "Algumas crianças tomando Ritalina® por um período longo podem ter um crescimento mais lento que o normal, mas elas geralmente o recuperam quando o tratamento é interrompido" (NOVARTIS, 2014, p. 2).

Apesar do exposto, o consumo dessa substância continua aumentando. O Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados, órgão subordinado à ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) publicou em dezembro de 2012 um Boletim de Farmacoepidemiologia com a seguinte conclusão: "No ano de 2011, o gasto direto total estimado das famílias brasileiras com a aquisição de metilfenidato foi de aproximadamente R$ 28,5 milhões, gerando um valor de R$ 778,75 por 1.000 crianças com idade entre 6 e 16 anos" (BOLETIM DE FARMACOEPIDEMIOLOGIA DO SNGPC, 2012, p. 10).

O boletim adverte ainda que o consumo de metilfenidato no país tem "um comportamento aparentemente variável, com destaque para redução do consumo nos meses de férias e aumento no segundo semestre dos anos estudados" (BOLETIM DE FARMACOEPIDEMIOLOGIA DO SNGPC, 2012, p. 13).

O referido documento também questiona se o uso de metilfenidato está sendo feito de forma segura, isto é, somente para as indicações aprovadas no registro do medicamento e para os pacientes corretos, na dosagem e períodos adequados. Tal questionamento se justifica pelo fato de que nos últimos anos o metilfenidato tem sido utilizado de forma equivocada como "droga da obediência" e como instrumento para a melhoria do desempenho escolar de crianças, adolescentes e até mesmo de adultos.

Breggin (2002, *apud* BRZOZOWSKI & CAPONI, 2013) sustenta que os estimulantes, incluindo o metilfenidato, agem pela supressão da habilidade cerebral de gerar comportamentos mentais espontâneos. Esses medicamentos interrompem as

conexões nas regiões mais desenvolvidas do cérebro, incluindo os lobos frontais, sedes dos comportamentos mais complexos. Para esse autor, a utilização do metilfenidato é um tipo de lobotomia química.

Inúmeros estudos apontam os equívocos e os interesses escusos dessa prática, ao ponto de vários pesquisadores (FACCI, 2012; MOYSÉS & COLLARES, 2012; MEIRA, 2012) contestarem as evidências científicas de que exista uma doença neurológica chamada dislexia. Ao questionar a prática medicalizante, esses cientistas não negam a existência de doenças "que podem comprometer muitos aspectos da vida da pessoa, com consequências claras, perceptíveis, facilmente detectadas e que podem dificultar também a aprendizagem" (MOYSÉS, 2010, p. 11).

O que se discute é se a medicalização da educação detém, de fato, toda a resolutividade esperada e prometida. Colocamos em questão também o preço que a nossa sociedade paga ao optar por essa via de enfrentamento de um problema de cunho eminentemente social. Nos países desenvolvidos, com exceção dos Estados Unidos da América, o consumo de metilfenidato é insignificante e não preocupa as autoridades públicas de saúde (CRUZ, 2014).

Ademais, estudos epidemiológicos de prevalência global de TDAH realizados no Brasil não justificam esse aumento exagerado no consumo de metilfenidato. Segundo Carvalho, Brant & Melo (2014), esses estudos revelam taxas entre 3,5% a 8,0% na população escolar. Bonadio (2013) realizou, junto a quatro escolas da rede municipal de ensino de Maringá, um levantamento do número de alunos diagnosticados com TDAH, e que estavam fazendo uso de medicamento no ano de 2011. Encontrou taxas entre 3% a 5% de prevalência de alunos com o referido diagnóstico.

Uma das mais abrangentes pesquisas realizada por psiquiatras e neurologistas da Unicamp, USP, Instituto Glia de pesquisa em neurociências e Albert Einstein College of Medicine (EUA), e apresentado no 3º Congresso Mundial de TDAH, ocorrido na Alemanha em maio de 2011, mostrou que quase 75% das crianças e dos adolescentes brasileiros que tomam remédios para déficit de atenção não tiveram diagnóstico correto. A pesquisa colheu dados de 5.961 jovens, de 4 a 18 anos, em 16 Estados do Brasil e no Distrito Federal (BRITTO, 2011).

Por tudo isso, a comunidade científica vem pesquisando a temática e produzindo conhecimento de modo a conscientizar as famílias e as escolas acerca da gravidade do

problema, que resulta do atual contexto histórico, social e cultural em que vivemos. Segundo Pereira (2014), nossa sociedade, pós-industrial, narcisista, individualista, hedonista, dos excessos, do consumo, do espetáculo, vem promovendo o adoecimento das pessoas, uma vez que é cada vez mais difícil adaptar-se a ela.

Na atualidade, portanto, o diagnóstico médico serve para explicar a não adaptação do indivíduo à sociedade e o psicoestimulante parece ser o melhor atalho para a resolução de problemas, quando a família e a escola já não conseguem atender às exigências da nossa sociedade. A criança que recebe o diagnóstico médico de TDAH tende a responder a este como tal e a família raramente contesta, devido à força e a hegemonia do discurso biomédico da sociedade contemporânea.

Esse adoecimento forjado discrimina, estigmatiza e exclui o sujeito do processo educacional, pelo simples fato dele apresentar "modos de ser, viver ou produzir de maneiras diferentes – para mais ou para menos, no interior da família, da escola ou do trabalho" (CARVALHO, BRANT & MELO, 2014, p. 598).

> Se os processos eugênicos de anulação e aniquilação do mais fraco e menos adaptável já não são mais possíveis, as instituições que detêm o poder sobre o mais frágil parecem ter aprendido a forjar esses mesmos processos por um dispositivo menos impactante aos olhos, sutil à percepção notória e não isento de efeitos negativos e prejudiciais: a medicalização farmacológica. Numa ostensiva tentativa de transformar as crianças – no que elas não são, mas no que o mais forte e adaptável "ao meio" (ambiente e normalidade estatística) espera delas, na escola (CARVALHO, BRANT & MELO, 2014, p. 600).

Nas palavras de Souza (2011, p. 65), "há um retrocesso visível no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar que não consegue dar conta de suas finalidades". Nosso sistema educacional assim se encontra, na concepção de vários autores (SOUZA, 2011; MEIRA, 2012; MOYSÉS & COLLARES, 2012; SAVIANI, 2005), devido ao avanço da mercantilização e da concepção neoliberal de educação, que nas últimas décadas propôs políticas públicas que dificultaram à escola de desempenhar seu papel social de transmissora do conhecimento e deram origem a configurações familiares singulares, inéditas no processo civilizatório.

Por tudo o que foi exposto, entendemos necessário o questionamento desta prática, considerando o contexto histórico, social, cultural e político em que ocorre e

que inspira concepções e práticas pedagógicas postuladas a partir da lógica medicalizante para justificar a não aprendizagem escolar (SOUZA, 2011).

O PLS como recurso de resistência

O momento é crítico e exige mudanças. A sociedade começa a reagir e se organizar em movimentos de resistência à lógica medicalizante. Como marco inicial destes movimentos temos o 1º Seminário Internacional sobre a Medicalização da Educação, ocorrido em novembro de 2010 na cidade de São Paulo. Na ocasião, foi criado o Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, de atuação permanente, com a finalidade de articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e a superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento. Durante o lançamento do Fórum foi aprovado um Manifesto que já conta com mais de 3.200 signatários de mais uma centena de entidades espalhadas por todo o Brasil. O Manifesto destaca que, "historicamente, é a partir de insatisfações e questionamentos que se constituem possibilidades de mudança nas formas de ordenação social e de superação de preconceitos e desigualdades".

Em 2011, também no mês de novembro na cidade de São Paulo, aconteceu o 2º Seminário internacional sobre a Medicalização da Educação, evento que inspirou a Câmara Municipal de São Paulo-SP a promulgar em 30 de março de 2012, a Lei nº 15.554, que cria o dia municipal de luta contra a medicalização da educação, a ser comemorado anualmente no dia 11 de novembro.

No mês de julho do mesmo ano, o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2012) lançou, na Câmara dos Deputados, a campanha "Não à Medicalização da Vida". Aproveitando o ensejo, o Projeto de Lei nº 247/2012 (SENADO FEDERAL, 2012a) foi protocolado pela Senadora Ângela Portela, propondo alterações na Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) para instituir medidas destinadas à prevenção do uso inadequado de psicofármacos em crianças e adolescentes.

De acordo com a proposta, o Estatuto da Criança e Adolescente passaria a vigorar acrescido do seguinte art. 14-A:

> **Art. 14-A**. O uso de psicofármacos em crianças e adolescentes obedecerá aos seguintes requisitos e às normas contidas nos regulamentos aplicáveis:

> I − comprovada necessidade do uso de psicofármacos, o qual deve ocorrer em conformidade com os protocolos clínico-terapêuticos aprovados pelo Ministério da Saúde, ou por entidade por ele designada, com a explicitação das indicações terapêuticas e dos requisitos a serem cumpridos para comprovação diagnóstica, além dos
> critérios de uso de cada psicofármaco, que devem incluir a faixa etária
> a que ele se destina e os riscos associados a esse uso;
> II − proibição da medicalização psicofarmacológica indiscriminada, inadequada, desnecessária ou excessiva.
> *Parágrafo único*. Será promovida, em caráter permanente, campanha de esclarecimento para pais, educadores e alunos com vistas a prevenir a medicalização psicofarmacológica indiscriminada, inadequada, desnecessária ou excessiva em crianças e adolescentes.

Em sua justificação, a autora corrobora o exposto no tópico anterior, qual seja, o uso de psicofármacos em crianças e adolescentes cresce vertiginosamente no Brasil e dá margem aos questionamentos dos profissionais envolvidos na atenção à saúde e educação dos indivíduos dessas faixas etárias. A Senadora adverte, ainda, que tais questionamentos derivam da visão de que poderosos interesses econômicos de laboratórios farmacêuticos reforçam a tendência de profissionais de saúde e de educação transformarem problemas da área de aprendizagem em problemas biológicos do indivíduo, com causa e solução médica, fenômeno hoje conhecido como medicalização.

A tramitação do projeto teve início com o encaminhamento para a Comissão de Assuntos Sociais do Senado Federal. Em outubro de 2012, o Presidente da Comissão, Senador Jayme Campos, designou o Senador Rodrigo Rollemberg Relator do Projeto. Em dezembro do mesmo ano, foi recebido o Relatório com o Parecer do Senador Rodrigo Rollemberg, propondo ao art. 1º do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 247, de 2012, a seguinte redação:

> **Art. 1º** O art. 14 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, renumerando-se o atual parágrafo único como § 1º:
> **Art. 14.** .....
> § 1º .....
> § 2º A prevenção do uso indiscriminado, desnecessário ou excessivo de psicofármacos em crianças e adolescentes inclui-se entre os temas a serem tratados nas campanhas de educação sanitária previstas no *caput*.' (NR)"

Em suma, o Relator propôs a retirada dos incisos I e II do PLS alegando a falta de coercitividade aos mesmos, que é um dos atributos próprios da lei, indispensável para lhe conferir efetividade. Para o Relator:

> O inciso I determina que o uso de psicofármacos em crianças e adolescentes deve ter comprovada a sua necessidade, mas não determina como isso deve ser feito, a quem competirá a atribuição de comprovar a adequação da prescrição. A rigor, todo medicamento, e com muito mais razão os de uso controlado, como os psicofármacos, devem ser prescritos por médico, que não deve prescrever medicamento sem que haja uma necessidade de saúde que o justifique, sob pena de incorrer em infração de ordem ético-profissional (SENADO FEDERAL, 2012b, p. 3).

Quanto ao inciso II, o Relator alega que:

> ... é um comando genérico, do qual não se pode discordar, mas de pouca efetividade no plano concreto, pois, novamente, como aferir, em cada caso, se a prescrição é indevida? Ademais, qualquer prescrição que não seja necessária ou que seja feita de forma inadequada ou excessiva sujeita o profissional prescritor a sanções, conforme o caso. O dispositivo é, pois, despiciendo, uma vez que apenas reitera uma norma de conduta a que os médicos já estão obrigados (SENADO FEDERAL, 2012b, p. 3).

No entanto, pela relevância do problema que a proposição busca combater, o Relator entendeu que incumbe ao poder público promover campanhas de esclarecimento para pais, educadores e alunos.

> Como demonstram os estudos mencionados na justificação do projeto de lei, o uso de psicofármacos pelo público infanto-juvenil tem tido crescimento vertiginoso em todo o mundo e tem sido feito de forma indevida, para responder às novas demandas sociais e familiares, e não propriamente por necessidade de saúde das crianças e dos adolescentes. Essa situação é preocupante e demanda atenção especial por parte das autoridades sanitárias, de especialistas, de pais e educadores (SENADO FEDERAL, 2012b, p. 2).

Em março de 2013 o Parecer é aprovado na Comissão de Assuntos Sociais do Senado Federal e encaminhado à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa – CDH, para prosseguimento da tramitação. No mês seguinte, a Presidenta da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, Senadora Ana Rita, designa o Senador Humberto Costa relator da matéria. Em seu Parecer, o relator mostrou-se "de pleno acordo com os argumentos apresentados pela autora da proposição: é necessário prevenir a medicalização excessiva e desnecessária de crianças e adolescentes" (SENADO FEDERAL, 2012c, p. 3).

> A proposta busca sanar uma grave tendência da sociedade de transformar, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Essa postura gera sofrimento psíquico nas crianças e nos adolescentes e em suas famílias. Afinal, uma vez tidas como "doentes", tornam-se "pacientes" e consequentemente "consumidoras" de tratamentos, terapias e medicamentos. Como pessoas em formação, crianças e adolescentes tornam-se alvos fáceis da medicalização, tornando-se "doentes" estigmatizados e, consequentemente, muitas vezes excluídos

> social, afetiva e educacionalmente. Ademais, a medicalização de nossas crianças e adolescentes é particularmente perversa, chegando mesmo a controlar suas ações e submetê-los a situações delicadas: abafa questionamentos e desconfortos; oculta violências físicas e psicológicas, e, pior, as transforma em "portadores de distúrbios de comportamento e de aprendizagem" (SENADO FEDERAL, 2012c, p. 3).

No entanto, o Relator votou pela aprovação do Projeto de Lei do Senado nº 247, de 2012, com as alterações promovidas pela Comissão de Assuntos Sociais. Em novembro de 2014, a Comissão de Direitos humanos aprovou o Projeto de Lei do Senado nº 247, de 2012 e as Emendas nº 1 e 2-CAS/CDH, em caráter terminativo. No dia 19 de dezembro de 2014 foi remetido o Ofício SF nº 1660 ao Primeiro-Secretário da Câmara dos Deputados, encaminhando o projeto para revisão, nos termos do art. 65 da Constituição Federal de 1988.

Em 15 de janeiro de 2015, a mesa diretora da Câmara dos Deputados encaminhou o PLS 247/2012 às Comissões de Seguridade Social e Família e Constituição e Justiça e de Cidadania desta Casa de Leis, onde tramita com prioridade como PL nº 8324/2014, sujeito à apreciação conclusiva pelas Comissões.

No dia 04 de fevereiro de 2015, o PL nº 8324/2014 foi publicado no DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, à página 561. Em 04 de março de 2015 o projeto foi recebido pela Comissão de Seguridade Social e Família para apreciação. Este é último movimento do Projeto que se tem registro no site da Câmara dos Deputados.

Antes de encerrar esse tópico, cumpre mencionar que, paralelo à tramitação do PLS nº 247/2012, aconteceu em São Paulo-SP o 3º Seminário internacional sobre a Medicalização da Educação, no mês de julho de 2013. Nesse evento foi lançado o documento "Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde" (2013), fruto do trabalho de dois anos de intensa discussão com interlocutores de várias áreas de atuação na interface saúde/educação.

Considerações finais

Quase cinco anos se passaram desde a criação do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade, que atualmente conta com 19 núcleos, espalhados por todas as regiões do Brasil, disseminando esse discurso de resistência à lógica da medicalização e inspirando iniciativas como o projeto de Lei que tramita no Congresso Nacional desde julho de 2012.

Apesar de todo o esforço, ainda não conseguimos reverter o aumento do consumo desnecessário de psicofármacos em crianças e adolescentes. Obstáculos surgem a todo o momento. No dia 19 de março de 2015, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade emitiu uma nota pública expressando o seu descontentamento com a morosidade na publicização dos dados do consumo de diversos psicotrópicos, dentre os quais se encontra o Cloridrato de Metilfenidato. Os dados foram solicitados em ofício enviado pelo Forum à Anvisa no dia 10 de Setembro de 2014 e até o presente momento não foram disponibilizados.

Isso mostra o longo caminho que os agentes envolvidos na crítica à medicalização têm pela frente. Superar o viés medicalizante vai continuar exigindo muito trabalho e dedicação.

Quanto ao PL nº 8324/2014, que agora tramita na Câmara dos Deputados, concluímos que o mesmo encontra-se em uníssono com os movimentos de resistência ao modelo patologizante. Depois de todos os debates e discussões acerca de sua legimitidade, restou que a prevenção do uso indiscriminado, desnecessário ou excessivo de psicofármacos em crianças e adolescentes deve estar entre os temas a serem tratados em campanhas educativas.

Desta feita, entendemos que iniciativas como o referido projeto de lei respaldam as campanhas de conscientização que ainda precisam ser realizadas e legitimam os movimentos de resistência à patologização, movimentos comprometidos com a criação de novas formas de relação ensino e aprendizagem que valorizem o sujeito e tudo o que ele tem de singular.

Por outro lado, o discurso de crítica ao paradigma medicalizante precisa circular com mais intensidade entre as nossas lideranças político-partidárias e esse Projeto de Lei se presta a esse fim, já que há mais de três anos vem sendo objeto de análise dos nossos legisladores.

A conscientização da população acerca dos riscos da medicalização da educação torna-se cada vez mais necessário e urgente, de modo que todas as estratégias e os dispositivos críticos de enfrentamento dessa problemática devem ser incentivados e valorizados.

Quem foi jovem no final do século passado jamais poderia imaginar que num futuro próximo o hábito de fumar se tornasse tão indesejado e perseguido como de fato

o é em nosso meio. Mas para isso, muitas pesquisas foram publicadas e inúmeras campanhas foram realizadas.

A ciência avança e evolui a partir do questionamento. Ela é feita de verdades provisórias. O conhecimento científico se caracteriza justamente pela possibilidade de superação do que está posto. No momento histórico em que nos encontramos sobram argumentos contrários à lógica medicalizante que, de acordo com os estudos citados neste trabalho, é excludente, estigmatizadora, reducionista, padronizadora, culpabiliza o indivíduo ao mesmo tempo em que inocenta o poder instituído e, como se não bastasse, se apoia em critérios pseudo-científicos.

Ademais, a patologização não mudou em nada a dura realidade educacional brasileira. Permanecemos nas últimas posições nas avaliações internacionais, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (MITERHOF, 2013), e somos a segunda nação do mundo que mais consome metilfenidato. A prática medicalizante se faz presente em nossas escolas e lares há mais de duas décadas. Aumentamos consideravelmente o consumo de um medicamento prescrito para normalizar a atenção e o comportamento dos estudantes e não conseguimos diminuir a quantidade de crianças "desatentas", "desinteressadas", "indisciplinadas" e com "dificuldades de aprendizagem".

Os que militam em favor das práticas pedagógicas não medicalizantes dispõem de recursos consistentes para mostrar à sociedade que o diferente é o que nos faz evoluir. É na diversidade que encontramos respostas para o desconhecido. Quanto maior a diversidade, maior a probabilidade de garantirmos a continuidade da aventura humana no planeta. Se contarmos com a força e a persistência dos movimentos de resistência, certamente mais alguns milênios estão garantidos.

Referências

Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC. (2012). *Prescrição e consumo de metilfenidato no brasil:* identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. Ano 2, nº 2, jul./dez. de 2012. Disponível em: <http://www.anvisa.gov.br/hotsite/sngpc/boletins/2012/boletim_sngpc_2_2012_corrigido_2.pdf>. Acesso em: 18 abr 2015.

BONADIO, R. A. A. (2013). *Problemas de atenção:* implicações do diagnóstico de tdah na prática pedagógica. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2013. *On line.*

BRANT, L. C.; CARVALHO, T. R. F. (2012). Metilfenidato: medicamento gadget da contemporaneidade. *Interface*, Botucatu, v. 16, n. 42, set. 2012 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14140-32832012000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr 2015.

BRAY, C. T.; LEONARDO, N. S. T. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadoras de escolas públicas e privadas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol.15, n.2, p. 251-261.

BRITTO, P. (2011). *Folha de São Paulo.* 03 de maio de 2011. Droga para deficit de atenção tem uso excessivo, diz estudo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/910557-droga-para-deficit-de-atencao-tem-uso-excessivo-diz-estudo.shtml> Acesso em: 26 abr 2015.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. de. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia ciência e profissão.* Brasília, v. 33, n. 1.

CARLINI, E. A. et al. (2003). Metilfenidato: influência da notificação de receita A (cor amarela) sobre a prática de prescrição por médicos brasileiros. *Revista de psiquiatria. clínica.* São Paulo, v. 30, n. 1.

CARVALHO, T. R. F.; BRANT, L. C.; MELO, M. B. de. (2014). Exigências de produtividade na escola e no trabalho e o consumo de metilfenidato. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 35, n. 127, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 abr 2015.

CFP. (2012). *Subsídios para a campanha Não à Medicalização da Vida*. Conselho Federal de Psicologia, Gestão 2011-2013. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/publicacao/subsidios-para-a-campanha-nao-a-medicalizacao-da-vida-medicalizacao-da-educacao/>. Acesso em: 18 abr 2015.

CRUZ, J. (2014). *La prevalencia del TDAH en Francia.* Disponível em: <http://educaciontdah.wordpress.com/2014/02/03/la-prevalencia-del-tdah-en-francia/> Acesso em: 01 mai 2015.

DSM-V. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRANCIS, A. (2014). *Fundamentos Do Diagnóstico Psiquiátrico.* Porto Alegre: Artmed.

FREITAS, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa.* Fundação Carlos Chagas, 116 (7), 21-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf /cp/ n116 /14 397.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.

GUERREIRO, M. M. et al. (1996). Distúrbio do déficit de atenção: tratamento com metilfenidato. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*. São Paulo, v. 54, n. 1.

JAPIASSU. H. (1981). *O mito da neutralidade científica.* Rio de Janeiro: Imago.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. (1995). *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo: Atlas.

MEIRA, M. E. M. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: *A exclusão dos "incluídos":* uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Org: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. Maringá: Eduem.

MITERHOF, M. (2013) *Folha de São Paulo.* 12 de dezembro de 2013. A educação brasileira e o Pisa. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/marcelomiterhof/2013/12/1384423-a-educacao-brasileira-e-o-pisa.shtml> Acesso em: 26 abr 2015.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. (2012). O lado escuro da dislexia e do tdah. In: *A exclusão dos "incluídos":* uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Org: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. Maringá: Eduem.

NOVARTIS. (2014). *Ritalina.* disponível em: <http://www.portal.novartis.com.br/upload/imgconteudos/1518.pdf> acesso em: 01 mai 2015.

PEREIRA, M. E. C. (2014). *Medicalização fora de controle:* vivemos uma epidemia de transtornos mentais? cpfl cultura. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/wp/2014/08/12/o-que-e-transtorno-mental-com-mario-eduardo-costa-pereira/>. acesso em: 01 mai 2015.

PRIBERAM. (2015). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/medicaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 abr 2015.

RECOMENDAÇÕES DE PRÁTICAS NÃO MEDICALIZANTES PARA PROFISSIONAIS E SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. (2013). São Paulo. disponível em: <http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2013/07/recomendacoes_2ed_2013.pdf>. acesso em: 02 mai 2015.

SAVIANI, D. (2005) *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. Campinas, SP: Cortez-autores associados.

SENADO FEDERAL. (2012a). *Projeto de Lei n. 247/2012.* Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=106495>. Acesso em: 01 mai 2015.

SENADO FEDERAL. (2012b). *Parecer da CAS ao Projeto de Lei n. 247/2012.* Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/121259.pdf>. Acesso em: 02 mai 2015.

SENADO FEDERAL. (2012c). *Parecer da CHD ao Projeto de Lei n. 247/2012.* Disponível em: < http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/126545.pdf> Acesso em: 02 mai 2015.

SOUZA, M. P. R. de. (2011) Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: CRP-SP (Conselho Regional de Psicologia de São Paulo) (Orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes:* conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

WELCH, G, SCHWARTZ, L, WOLOSHIN, S. (2008). O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *Jornal do Cremesp*, São Paulo, p. 12, fev. 2008 (texto publicado no The New York Times, em 02/01/2007; tradução de Daniel de Menezes Pereira). acesso em, 24/04/2015: https://www.cremesp.org.br/?siteAcao=Jornal&id=954

PSICOLOGIA EDUCACIONAL: ANTIGAS QUESTÕES, NOVAS DEMANDAS, OUTROS OLHARES

Rosana David
Ana Paula Batalha Ramos

RESUMO
O presente trabalho tem como propósito tecer algumas reflexões sobre a inserção do psicólogo no contexto escolar frente às demandas do mundo contemporâneo. Entendemos que a escola é um espaço privilegiado para trabalhar questões que envolvem o universo do jovem (Wallon,1975, 1995; La Taille,1984, 2003; La Taille & Cortella, 2005; Luria, 2001; Bock, 2001), tanto no aspecto cognitivo como nos vários outros que compõem o desenvolvimento humano e marcam essa fase (Coll, 1992, Vygotsky, 2000). Desse modo, dedicamos esse trabalho a tecer um relato de nossa experiência com grupo focal, tendo como cenário uma escola particular do Rio de Janeiro, um grupo de estudantes do Ensino Médio e temas selecionados – Ética e Cidadania, Sexo e Sexualidade, Distúrbios Alimentares e Mídia e, Drogas e Violência - como mobilizadores de pesquisa e debates. Nesse sentido, apostamos que as contribuições da Psicologia Educacional (Freitas, 2000; Antunes, 2003, Leontiev, 2004), do ponto de vista teórico-prático, podem oferecer subsídios para o profissional que atua no contexto escolar com vistas a proporcionar aos jovens um espaço de reflexão em relação aos fatos que circulam no seu o cotidiano.

Palavras-chave: psicologia educacional, cotidiano escolar, Ensino Médio

A proposta desse trabalho é fazer um relato de experiência da atuação do Orientador Educacional, em uma escola particular do Rio de Janeiro, entendendo esta como significativa para repensar o papel desse profissional no contexto escolar frente às demandas no mundo pós- moderno. Julgamos que enfrentar a discussão acerca da necessidade de mudança na forma de atuação do orientador educacional no espaço escolar se torna urgente, já que o mundo moderno reconfigura as relações dos jovens com a escola bem como as relações entre trabalho/ auto-imagem/ moral e valores.

Nessa direção concordamos com Gatti (2005):

> A compreensão dos processos educacionais, seja em sistemas seja nas escolas ou nas salas de aula, representa um desafio aos estudiosos da educação, e isso tem demandado que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos e se adentre em um movimento investigativo questionador desse objeto em seu contexto. (p.1)

Considerando esse cenário, algumas questões podem ser levantadas: que necessidades podem ser mapeadas considerando o universo jovem? De que modo os estudos da psicologia educacional podem contribuir para ressignificar a atuação do

Orientador Educacional? Que demandas mobilizam a ação do orientador educacional hoje, frente às questões que se apresentam no contexto escolar? Essa foram as questões que aprioristicamente, inquietaram uma psicóloga clinica e escolar e uma pedagoga que compartilham o trabalho com adolescente de Ensino Médio. E, a partir dessas inquietações, alguns diálogos e estudos fomentaram o desenvolvimento desse trabalho.

Como proposta de organizar esse texto que relata nossa experiência, o dividimos em três partes: na primeira trazemos contexto educacional contemporâneo e os desafios que se apresentam quando pensamos a educação de jovens, estudantes do Ensino Médio. A segunda seção apresentamos o movimento de construção e planejamento do trabalho e as reflexões tecidas considerando as idas e vindas. Por fim, apresentamos os resultados e nossas considerações finais.

Situando o debate: o contexto educacional

> Eu não tenho dúvida de que a educação e a escola cada vez mais precisarão tratar da crise ética para não cair na armadilha de apenas responder à mera queixa moral em relação à conduta. (Cortella; La Taille, 2005, p. 11).

A epígrafe que abre essa seção traduz nossa inquietação enquanto educadoras e nos faz repensar a lugar da psicologia educacional no espaço escolar.

A educação escolar é um exemplo claro de educação no sentido estrito, uma vez que as relações estabelecidas entre educadores e educandos visam provocar modificações intencionais.

Há uma busca constante de novas modificações presente no discurso e nas práticas de muitas escolas. Trata- se de provocar, nos educandos, o domínio de procedimentos que facilitem a produção, por eles mesmos, de novos conhecimentos. Afirma-se que os educandos necessitam aprender a aprender ou aprender a pensar por si próprios. Impregnado nesse discurso também está a intenção de que crianças e jovens aprendam a decidir por si próprios, a agir com base no entendimento e na razão.

Por ser um processo educacional intencional, envolve escolhas, princípios e métodos, por parte dos educadores, daí o fato de que a educação não pode ser neutra.

A ação pedagógica vem sendo permeada pela concepção educacional que a rege tendo princípios e metodologia bem definidos em cada momento histórico que a sustenta.

Em termos históricos, a realidade se apresenta tecida de uns ou outros elementos, mas por motivos óbvios, os conjunturais dominam a visão e compreensão da realidade. Vivemos uma época de grandes transformações: emergência de um novo paradigma científico, globalização das economias e das comunicações, universalização da microinformática, nova concepção de homem, de sociedade, de mundo...Essas mudanças demandam também uma reorientação da educação e do acesso ao conhecimento. Portanto é relevante analisar a concepção educacional que tem como princípio,a autonomia intelectual permeada pelo pensamento crítico, reflexivo e cuidadoso, uma vez que para a produção de do saber é necessário a relação entre o sujeito aprendente, o conhecimento e a produção / reelaboração de sentidos e significados. O conhecimento adquirido é fruto dessa interlocução já que nossa existência se caracteriza pela busca permanente de significados.

É nesse sentido que encontramos um ponto de apoio nos estudos da Psicologia Educacional, pois,

> (...) Sem dúvida que as experiências de que a psicologia tem necessidade ultrapassam o laboratório. Esta cadeira de Psicologia da Educação é prova disso. Entre a Psicologia e a Educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou de uma arte aplicadas. A psicologia está bastante perto de suas origens para que seja possível reconhecer a íntima dependência em que se encontra uma ciência nos seus começos face a problemas práticos. (Wallon,1975, p.9)

As questões apresentadas pelo mundo moderno convidam o psicólogo escolar a refletir acerca da sua atuação uma vez que o coloca a frente de questões que reúnem os mais diferentes aspectos. È possível reconhecer a Psicologia Escolar como área de estudo e atuação, cujo foco reside sobre o contexto educacional (escolar ou extraescolar) e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados, tanto pela Psicologia com ciência, quanto pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação. Sendo assim, o trabalho do psicólogo escolar é definido pelo seu compromisso teórico e prático com as questões escolares e educacionais, independente do seu local de trabalho (Meira & Antunes, 2003).

A função do psicólogo escolar não é a resolução de problemas, nem a simples divulgação de teorias e conhecimentos psicológicos, mas de acordo com suas limitações, auxiliar a escola a eliminar os obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento (Meira & Antunes, 2003).

Considerando essa reconfiguração, passamos a entender em nossa escola que ainda que Orientação Educacional tenha ações clássicas a serem desempenhadas no contexto pedagógico em que estejam inseridas, o sentido não é estático, de resolução de problemas, ou apenas de ouvinte, mas sim, transforma-se continuamente, em razão da interação múltipla de variados fatores, que ocorre no processo dinâmico da prática social pedagógica.

Assim ainda que as questões que tangenciam a prática do psicólogo escolar e/ou orientador educacional sejam "as mesmas" – social, emocional, cognitiva- as demandas do mundo moderno exigem desse profissional outras formas de lidar com sua prática, já que o desenvolvimento psíquico (Leontiev,2001) também é interceptado pelas experiências de vida e as relações sociais que o sujeito estabelece..

Nesse direção Leontiev (2001) postula que a situação objetiva ocupada pela criança no interior das relações sociais em cada período de seu desenvolvimento é um elemento fundamental para compreender o desenvolvimento psíquico na ontogênese: "(...)durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera" (p.59). Essa mudança da posição real ocupada pela criança nas relações sociais, que resulta em uma reestruturação de suas relações sociais básicas, é um fator determinante na transição para novos estágios em seu desenvolvimento.

Assim, o referido autor deixa ainda mais claro a importância e a diretividade do trabalho seja do professor ou do psicólogo educacional na promoção do desenvolvimento do aluno, seja criança ou jovem. .

Na perspectiva do autor, a análise da atividade da criança e das propostas de trabalho feitas no contexto educacional visa justamente fornecer mais subsídios para uma intervenção precisa e eficaz no processo de desenvolvimento.

Nossas idas e vindas

Planejar esse trabalho exigiu de nós o exercício de trocar experiências e dialogar com os campos da pedagogia e da psicologia procurando encontrar subsídios para o planejamento dos encontros de orientação educacional com turmas do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola particular do Rio de Janeiro que atende uma clientela bem

favorecida economicamente e ainda que com acesso a bens culturais e intelectuais, surpreendentemente, desfrutam pouco desses aspectos.

Estamos nos referindo a uma escola que tem sua excelência acadêmica reconhecida pela comunidade e pelo mercado educacional, por investir numa formação que associa conhecimento científico e valores como: solidariedade, respeito, sustentabilidade e responsabilidade social. Essa escola explicita sua intencionalidade educativa e propõe a:

> ... formação integral do aluno, baseando-se nos princípios da solidariedade humana e dignidade, oferecendo-lhe possibilidades para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, bem como da aquisição de vivências de caráter sócio–educativo e cultural.
> O Colégio cumpre sua filosofia, ministrando ensino de qualidade e promovendo a construção dos conhecimentos, sempre apoiado na investigação científica e tecnológica, e no trabalho pedagógico baseado na cultura e nas necessidades da comunidade.(Projeto Político Pedagógico p.2)

Dentre tantas ações pedagógicas com esse fim, prioriza em sua organização curricular encontros semanais com a Orientação Educacional. Esses profissionais têm seu horário garantido em sala nas seguintes séries: 8º ano e 1º ano do Ensino Médio e desenvolvem trabalhos com esse grupo de alunos ao longo do ano letivo. Essas séries são contempladas com esses encontros, pois são consideradas séries de passagem e que demandam maior investimento institucional tanto nos aspectos cognitivos, de acompanhamento e orientação de estudos, quanto a aspectos emocionais, relacionais e sociais.

Ademais, conforme expresso no projeto pedagógico, a instituição aposta no trabalho de investigação científica e tecnológica com cunho de formação de pessoas capazes de atuar de forma diferenciada, de estabelecer outras formas de relação como saber (Charlot, 2001) e, sobretudo de desenvolver um olhar reflexivo e de não conformidade com a banalização e normatização de algumas práticas que destituem o valor do ser humano e das relações.

Desse modo, as aulas de orientação, como assim são chamadas são espaços destinados a reflexões e investigações científicas com vistas a ampliar o repertório cultural e intelectual dos estudantes.

Diferentes autores (Wallon,1975, 1995; La Taille,1984, 2003; La Taille & Cortella, 2005; Luria,2001; Bock, 2001), sob os mais variados aspectos reafirmam a

importância de oportunizar desafios intelectuais através de atividades variadas para que o estudante alcance um bom desempenho acadêmico.

Apoiada nesses autores, acreditamos que ao participar de debates contextualizados o jovem passa a ter acesso ao universo de discussão que questões que permeia sua realidade, mas que passar por vezes longe de um olhar problematizador.

Por isso mesmo, concordamos com Cortella e La Taille (2005):

> [...] a escola precisa urgentemente assumir sua tarefa, pois é a única instituição que ainda tem legitimidade social para tanto, a única que no fundo, diz respeito a todo mundo, visto que, em algum momento da vida, todo mundo é aluno ou professor, pai ou irmão de aluno [...]. Ou seja, a escola ocupa um lugar central na sociedade.(p.107)

Assim, apostamos que é no espaço escolar que podemos oferecer a possibilidade de problematizar algumas questões que transcendem as disciplinas escolares e os currículos.

Entendendo que o Ensino Médio tem por objetivo proporcionar ao jovem a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades com elementos de auto-realização, preparação para o trabalho e da conquista do seu espaço de autoria tanto no que se refere a ações quanto a pensamentos e posicionamento frente aos desafios que se apresentam no mundo contemporâneo, essa planejamento foi elaborado.

O diálogo entre a Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional favoreceu a manutenção do duplo objetivo: iniciação científica e reflexão.

Com o cunho de informar, formar, adequar, desenvolver o senso crítico e principalmente munir o jovem de informações que favoreçam o seu desenvolvimento e amadurecimento, ele acontece a partir de quatro módulos - Ética e Cidadania; Sexo e Sexualidade; Drogas e Violência e Distúrbios Alimentares e Mídia.

A escolha desses temas não foi aleatória, teve como base o mapeamento da nossa realidade. Ele surgiu a partir de um levantamento feito com os alunos nos encontros de orientação educacional. A ideia era listar temas de interesse que pudessem dar novos rumos a esses encontros que poderiam se tornar apenas um espaço onde os alunos pudessem falar de suas dificuldades com alguns professores, nas provas, angústias do grupo e queixarem-se de algumas situações vividas no contexto escolar.

A ideia era reconfigurar esses encontros e trabalhar com uma aprendizagem cooperativa que fortalece os sujeitos em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social

e moral. Aprendizagem e desenvolvimento são processos indissociáveis que contribuem na construção de conhecimentos científicos, técnicos e, especialmente, na construção de conhecimentos sobre as relações humanas.

Assim, através da fala dos alunos, das observações das críticas, das dificuldades levantadas em relação ao aspecto sócio afetivo e de falta de maturidade intelectual para tratar de alguns temas apresentada pelo grupo o projeto foi construído visando envolver temas que circulam o universo jovem tendo também como proposta, integrar-se a disciplinas afins promovendo uma interdisciplinaridade para contextualizar as diferentes questões dos alunos.

Nossa aposta é que trabalhar com projetos diferenciados por turma pode atender com eficiência toda essa gama de possibilidades favorecendo não só aos alunos como ao corpo docente, pois, minimiza dificuldades, potencializa habilidades e constrói novas possibilidades de crescimento e amadurecimento nas relações dentro do processo.

O trabalho foi estruturado em quatro etapas que são desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo.

Primeira etapa: Foi apresentada aos alunos a proposta do projeto em si e a justificativa dos temas referentes aos quatro módulos. Nesse momento, os alunos junto com o Psicólogo Educacional, levantam temas possíveis que possam ser abordados em cada módulo de acordo com o interesse e necessidade do grupo. Levantados os temas, cada alunos fica encarregado de fazer uma varredura de textos, imagens e matérias que possam colaborar com o trabalho.

Segunda etapa: Os alunos participam de debates sobre temas ligados aos módulos que são propostos pelo Psicólogo Educacional com objetivo de favorecer a reflexão em grupo, observar o senso crítico dos alunos e também trabalhar as interrelações através de dinâmicas. Nessa etapa fazemos uma rodada de debates considerando o material levantado e avaliando as fontes encontradas, as formas de abordagens, os enfoques, a cientificidade. Esse ainda é um momento de levantamento de ideias, de seleção de material e sobretudo de análise das informações para a construção de posicionamentos consistentes e fundamentados.

Terceira etapa: Com o objetivo de aprofundar esse debate, oferecemos ainda o contato com outro com diferentes profissionais, a fim de além de ouvirem depoimentos e palestras, exercitarem a técnica de entrevista. Esse é um momento onde os alunos são

orientados em relação a essa metodologia de coleta de dados, e por isso, de organização do roteiro de perguntas e de formas de apreensão do relato. Além disso, utilizamos também vídeos educacionais sobre os temas em questão e alguns filmes, todos seguidos de debate ao final da atividade. Essa outra forma de coleta de dados traz a possibilidade do exercício científico uma vez que para cada instrumento metodológico, procuramos orientá-los em relação às técnicas de armazenamento de informações. Esses instrumentos têm como objetivo exercitar a investigação científica e munir os alunos de informações consistentes e convidá-los a refletir criticamente sobre o universo que os cerca.

Quarta etapa: Sugerimos que a turma que se subdivida para formar grupos de estudo de acordo com o tema de interesse de cada aluno com objetivo de se organizarem para realizarem suas pesquisas de maneira mais aprofundada e apenas com seus parceiros de grupo, dentro e fora da sala de aula, porém, nesse momento, sem a orientação do Psicólogo Educacional. Em outras palavras, esse é o momento de compartilhar informações e construir sua argumentação.

Quinta e última etapa: Acontece jornada científica com as apresentações dos grupos e de suas pesquisas em forma de plenário. Cada grupo tem um tempo destinado para tecer suas considerações a despeito das pesquisas realizadas e das conclusões alcançadas. Logo em seguida, o debate acontece com vistas defesas de ideias e sustentação de argumentação.

Ao final, cada grupo entrega um trabalho escrito sobre seu tema, em formato de uma monografia reduzida para que possam também se estruturar para a aprendizagem do trabalho de pesquisa no universo acadêmico com registro de tudo que foi construído através da metodologia científica que oportuniza descobertas realizadas por cada grupo, ou seja, conhecimento produzido.

Pensando em resultados

Acompanhamos esses alunos ao longo de um ano de trabalho, os movimentos de construir hipóteses, elaborar argumentações, construir pequenas “teses”.

Percebemos que evolução nas condições de pensamento, na fundamentação das ideias e no exercício de autoria de uma argumentação, de construção de um pensamento científico. O exercício do pensamento criador que busca sempre a inovação de fatos, a

atração pelo desconhecido e indeterminado, ofereceu o grupo de jovens a possibilidade de desmistificar algumas ideias reativas aos temas trabalhados.

Percebemos ainda que o tema: Ética e Cidadania era para eles distante num primeiro momento, mas reconhecidamente classificado pelo grupo, com certo grau de importância, o tendo em vista que no ano 2010, era um momento profícuo para pensar essas questões já que era ano eleitoral. Na escolha dos temas foi recorrente a fala*:* "Esse é importante sim! Vamos ter mudança de presidente!"

Constatamos falar em ética a priori era algo para os adolescente que se referia apenas a política na perspectiva da corrupção, e a cidadania ao exercício do voto. A medida que a temática foi estudada ganhou novos contornos:

> O interessante foi perceber que existe uma história que justifica a ideia de cidadania. Essa ideia da cidadania confunde-se em muito com a história das lutas pelos direitos humanos. A cidadania está em constante construção; é um marco de conquista da humanidade. Simboliza áqueles que sempre lutam por mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas, e não se conformam frente às dominações. Exercemos a cidadania em todos os lugares a medida que não desistimos de privilégios, e lutamos contra a opressão e de injustiças contra uma maioria desassistida. Alguns nem sempre conseguem se fazer ouvir, exatamente por que se lhe nega a cidadania plena cuja conquista, ainda que tardia, não será obstada. (G. 15 anos)

Os demais temas: Sexo e Sexualidade; Drogas e Violência e Distúrbios Alimentares e Mídia foram escolhidos rapidamente e tendo em vista as considerações finais de alguns trabalhos, percebermos que com a pesquisa muitas dúvidas foram sanadas. Questões relativas, por exemplo, ao uso de métodos contraceptivos e de doenças como Aids, que são tão veiculadas nos meios de comunicação, eram ainda desconhecidas cientificamente pelo grupo. As questões relativas aos cuidados como corpo e com a saúde se confundiam com afeto, confiança e carinho pelo parceiro. Em outras palavras, a abordagem da ciência trouxe a eles a clareza de olhar para si mesmo e a dissociação do sentimento de paixão/confiança de amor/cuidado próprio.

Ao discutir esse tema, perpassamos por princípios como respeito às diferenças, pois temas como homofobia e homossexualismo foram tangenciados. A seguir parte da conclusão de um dos trabalhos:

> A homofobia está tão enraizada na cultura, na inversão dos valores que se perderam com o tempo, um exemplo disso é a expressão da palavra "gay", criada em 1968, para designar uma atitude de auto-estima e ativismo diante do preconceito e da discriminação, objeto de combate de grupos criados na época, originados pela

> resistência física de clientes do bar homossexual "Stonewall Riot" no bairro nova-iorquino Greenwich Village, diante da violência empregada numa batida policial. Todavia, na atualidade tal expressão símbolo de um pedido de socorro à sociedade foi banalizada e hoje sua utilização hostil serve para dar conotação pejorativa a outro individuo.
> Sobretudo, é importantíssimo analisarmos tal questão na visão do pesquisador Daniel Borrillo "a homofobia é o medo de que a valorização dessa identidade seja reconhecida; ela se manifesta, entre outros aspectos, pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual".
> Pensar a homofobia exige-nos compreender essas práticas do preconceito não como meramente individuais, mas, sobretudo, como consentimentos das práticas sociais, culturais e econômicas que constituem uma ideologia homofóbica. (T.16anos)

O relato de um dos trabalhos serve de referência para ilustrar a seriedade que perpassou a apresentação de cada um dos tralhados finais.

Chamou nossa atenção também, a mudança de opinião em relação ao uso de drogas lícitas. A ideia em relação ao uso de bebidas alcoólicas, para alguns deixou de ser comum e ter uma conotação de aceitação grupal, de sensação de pertença e conquista de maturidade passando a ocupar o lugar de responsabilidade pelas ações e de cuidado da saúde.

O retorno desse trabalho para além da construção de conhecimentos solidificados foi traduzido por um dos alunos que participaram do projeto:

> Caramba, nunca pensei que na escola pudéssemos falar abertamente de algumas coisas e ainda ter a chance de experimentar o gosto de ser autor de uma ideia, de estudar tanto a respeito de um tema por puro prazer, sem ter que me preocupar com nota. E mesmo sem a nota não querer parar de buscar material e trazer para a roda de conversa com os amigos.(M.16 anos)

Para nós esse relato ilustra também nossa percepção acerca do trabalho já que entendemos que o sujeito utiliza –se da investigação para pensar e descobrir o que deseja conhecer. Essa possibilidade de acessar o pensamento criativo vem da necessidade, do desejo de conhecer, do desafio de desmistificar o desconhecido e se sentem encorajadas, são ousadas. Acreditamos que essa experiência trouxe-nos a possibilidade de oferecer a esse grupo de alunos o exercício do pensamento criativo e investigativo e para nós educadoras, a possibilidade de evidenciar a necessidade de reconfigurar a atuação do psicólogo escolar, a fim de anda que com "velhas" questões a serem pensadas, essas possam ser vislumbradas com outros olhares e outras formas de ação.

Referências

Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. Meira & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Antunes, M.A.M. (2001). *A psicologia no Brasil - leitura histórica sobre sua constituição.* São Paulo, Unimarco/Educ.

Bock, A.M.B. (1999). *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo, Educ/Cortez.

Cortella, M.S.; La Taille, Y. de. Nos Labirintos da Moral. Campinas, S.P.: Papirus, 2005.

La Taille, Y de. Razão e juízo moral Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia da. Universidade de São Paulo, *1984***.**

Leontiev, A. N. O biológico e o social no psiquismo do homem. In: LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro, 2004. p. 249-276.

Luria, A. R. Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990

Piaget, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

Vygostsky, L. S. Formação Social da Mente. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9º edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

Wallon, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Portugal: Edições 70,1995.

Wallon, Henri. Psicologia da Educação e da Infância. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UTOPIA OU TRANSFORMAÇÃO ATIVA?

Roseli Fernandes Lins Caldas - Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM
Ana Carolina Stamm Fávero - Universidade Presbiteriana Mackenzie
Ana Clara Schreiner - Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM
Carolina Lino do Nascimento - Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM
João Vitor Longatti Cestavo - Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

Introdução

Muitos são os desafios enfrentados pela educação na contemporaneidade, considerando que a escola ainda tem sido pautada nos mesmos moldes de gerações anteriores. Com as mudanças tecnológicas, culturais e sociais, tais modelos educacionais não mais atendem às demandas da atualidade.

As Escolas Democráticas apresentam-se como uma alternativa às práticas burocráticas do modelo tradicional, podendo trazer grande contribuição para a formação da cidadania e possibilitando a promoção de autonomia e maior solidariedade na sociedade. Entretanto, põem-se alguns desafios a serem superados, como a adaptação dos alunos, avaliação, formação de professores e expectativas da família. Outro desafio a ser considerado é preservar a importante responsabilidade do professor enquanto transmissor do conhecimento construído ao longo da história da humanidade. Ou seja, é preciso cuidar para não transferir para os alunos o direcionamento total do seu processo de aprendizagem.

Para melhor compreensão da proposta das Escolas Democráticas faz-se necessária a aproximação dos que a compõem e dela participam.

Esta pesquisa busca conhecer as características de algumas Escolas Democráticas existentes na Grande São Paulo, na tentativa de investigar se o arcabouço teórico sobre o tema é compatível com a prática, ou seja, analisar utopias e realidades deste modelo.

Fundamentação teórica

Escolas Democráticas, segundo Araújo (2000), são escolas baseadas na Pedagogia Libertária e que tem como regra permitir direitos iguais de participação a estudantes, professores e funcionários. Suas estruturas revolucionaram os princípios

tradicionais da educação e colocaram os estudantes, seus questionamentos e ideias, como atores centrais do processo educacional. Neste modelo diferenciado de educação, os pedagogos passam a exercer o papel de facilitadores com intensa participação no processo educacional, auxiliando, portanto, nas atividades que os alunos propõem, o que dá aos estudantes de uma Escola Democrática a corresponsabilidade de conduzir o aprendizado. Assim, de acordo com Gomes (2012), as Escolas Democráticas dão ao aluno a possibilidade de gerir o seu tempo, e em muitas delas não existe nem a obrigatoriedade de frequentar as aulas, ou seja, os estudantes são responsáveis por si mesmos e tem o poder de dirigir seus estudos. Portanto, a aprendizagem se baseia no estímulo e no exercício do desejo de conhecer e ensinar.

Dessa forma, por terem como base a Pedagogia Libertária, essas escolas visam promover a liberdade e a igualdade; eliminar as relações autoritárias presentes no modelo educacional tradicional; desenvolver nos alunos a autonomia e a autogestão; permitir que os alunos sejam os atores centrais do processo educacional na aprendizagem, no ensino e na liderança; e conscientizar os alunos a respeito dos seus direitos e deveres dentro e fora da escola, tornando-os ativos nos processos que envolvem a cidadania (TOSTO, 2011).

De acordo com Singer (1997) as Escolas Democráticas são incluídas em um movimento mais amplo de renovação pedagógica: a Escola Nova, cuja origem data do final do século XIX, na Europa. De acordo com a autora o fundador da primeira escola democrática de que se tem notícia foi Leon Tolstoi que dirigiu a Escola de Yásnaia-Poliana na Rússia no fim da década de 1850. Segundo Domingues (2007) existem, atualmente, no mundo em torno de 500 escolas que se identificam como democráticas em países como Austrália, Canadá, Dinamarca, Japão, Rússia, África do Sul, Holanda, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil.

Em Portugal existe desde 1976 a Escola da Ponte criada por José Pacheco. Esta é uma instituição pública com perspectiva "revolucionária, libertária, solidária, [e que] serve de referência em todo o mundo quando o assunto é educação" (ALMEIDA, 2009). Segundo Tosto (2011), os objetivos do projeto de democratização da Escola da Ponte são: concretizar efetivamente a diversificação do aprendizado, tendo como referência uma política de direitos humanos que garanta a todos as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal; gerar a autonomia e a solidariedade; promover

mudanças nas estruturas de comunicação; e aumentar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais.

Tendo isso em vista, algumas escolas brasileiras vêm se baseando em Escolas Democráticas já consolidadas, tentando, com isso, inserir essa nova concepção de educação na cultura do país (DOMINGUES, 2007). Assim, para uma escola atingir o objetivo de ser democrática e participativa, desempenhando um papel maior na tarefa educativa, é necessário "promover uma reorganização dos espaços, dos tempos, dos conteúdos e das relações interpessoais hoje existentes dentro das instituições escolares" (ARAÚJO, 2012 p. 81). A partir disso, as principais metas de uma Escola Democrática devem ser: a livre circulação de ideias; a confiabilidade na solução de problemas tanto de forma individual quanto coletiva; a estimulação do uso da reflexão e da análise crítica em relação à ideias, questões e políticas; o interesse para com o bem-estar do grupo; "a preocupação com a dignidade e os direitos das minorias e a organização de instituições sociais que visem ampliar o modo de vida democrático" (OLIVEIRA, 2012, p. 28).

Em entrevista concedida ao Blog Porvir em outubro de 2013, Yaacov Hecht, fundador da Escola Democrática de Hadera, Israel, ao ser perguntado sobre qual seria o "desenho" de uma escola democrática, disse que é um espaço onde a diferença é bem-vinda e muito importante. Segundo Hecht, nas escolas em que atua, as crianças podem ensinar umas às outras e até mesmo seus professores, e ainda podem escolher o que querem estudar. Ele defende a ideia de que a melhor forma de estudar é ensinando e não apenas ouvindo.

Percebe-se, nesta fala de Hecht, a importância da possibilidade de troca entre aluno e professor e entre aluno-aluno na medida em que atua no que Vygotsky (1984) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a ajuda de pares mais hábeis. Ou seja, uma Escola Democrática que permite que uma criança ensine e aprenda com outra criança, possibilita o desenvolvimento pleno de seus alunos, já que segundo Vygotsky (1984)) o aprendizado provoca o despertar das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, e "liga o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o

ambiente socio-cultural em que vive e à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie" (pág. 58).

A questão da disciplina também é diferenciada neste modelo de educação, pois, de acordo com Estrela (1992 apud JESUS; MAIA, 2010), as abordagens relacionadas à *Educação Nova* afirmam que, somente em um ambiente democrático que permita e incentive a construção da autonomia das crianças é que a disciplina ocorrerá. Segundo a autora, em escolas com esse tipo de abordagem, as intervenções dos adultos não são anuladas, mas a forma como atuam facilita a submissão das crianças às regras, pois todos podem participar da elaboração e reelaboração dessas regras. "Nessa perspectiva, a indisciplina é vista como um ato de rebelião contra a regra de vida coletiva e contra o grupo" (ESTRELA, 1992 apud JESUS; MAIA, 2010).

Assim, no que diz respeito às Escolas Democráticas, Singer (1997) afirma que esta abordagem alternativa à educação tradicional baseia-se em três princípios:

> O primeiro é a auto-gestão. As pessoas que participam de uma experiência de Educação Democrática são responsáveis por ela. O segundo é o prazer do conhecimento, Acredita-se que o conhecimento traz alegria, prazer, e por isso as pessoas se envolvem com ele, não sendo necessárias punições ou disciplinas. E o terceiro é que não há hierarquia no conhecimento.

Tendo isso em vista, "Uma vantagem da escola democrática, segundo a socióloga Helena Singer, é que o estudante 'toma gosto pela aprendizagem'. Outro aspecto é a promoção de um 'ambiente de respeito', pelo qual todos se sentem responsáveis" (PRATA; BILENKY, 2014). Apesar das vantagens, algumas críticas são feitas a esse modelo de educação, como as que se encontram na reportagem de Thais Bilenky e Antonio Prata publicada em 05 de outubro de 2014 no jornal Folha de São Paulo:

> O modelo de escola democrática em que alunos decidem até mesmo o que vão estudar não é consenso entre estudiosos do tema. A começar pela autodenominação, questiona José Sergio Cardoso, livre docente em filosofia da educação na USP, "No Brasil, são em geral escolas privadas e caras", critica.
> Para Cardoso (livre docente em filosofia da educação da USP), o modelo dito democrático representa a "desilusão dos adultos". "Tiramos de nós a responsabilidade e atribuímos àqueles que acabaram de chegar ao mundo. Percebe o engodo?" (...) em qualquer idade a figura de autoridade é indispensável para o estudante se sentir confiante.
> O secretario municipal da Educação de São Paulo, Cesar Callegari, diz considerar "importante" a participação de alunos, mas modelos como a da escola

> Desembargador Amorim Lima são para ele muito experimentais, ainda que seus alunos tenham desempenho superior á media dos colégios municipais.

Em contraponto, Araújo (2000) comenta que as Escolas Democráticas eliminaram os mecanismos de aprovação e reprovação, transformaram o trabalho isolado em um trabalho de equipes, e tornaram os trabalhos que tem que ser desenvolvidos ao longo do ano imprevisíveis, já que se pretende trabalhar com base na vontade dos estudantes e na negociação entre eles.

Segundo MATTOS(2005):

> A escola assume um papel revolucionário à medida que abre suas portas a todos, sem qualquer distinção ou preconceito, permitindo-lhes apropriarem-se de todo saber construído até então pela humanidade e desenvolverem consciência crítica da realidade em que se encontram inseridos.

Assim, é intenção desta alternativa à educação, oferecer uma escola de qualidade para todos, que valorize a heterogeneidade, proporcionando aos alunos a convivência com a diferença e com os conflitos que essa convivência pode ocasionar. Busca-se, também, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, estético, físico e um amadurecimento das relações interpessoais sem a banalização dos afetos (ARAÚJO, 2000).

Com isso, nosso objetivo nesta pesquisa, foi compreender a dinâmica de Escolas Democráticas, procurando investigar se, estas, são utopia ou realidade.

Método

Como investigadores procuramos, utilizar os fundamentos da pesquisa qualitativa, que analisa dados e informações que não podem ser quantificados. Diferentemente da pesquisa quantitativa que trabalha com números e porcentagens, a qualitativa, se adequa mais ao caráter e objetivos dessa pesquisa, pois investiga significados, sentidos e atitudes. Com esses fundamentos estabelecemos estratégias e procedimentos que permitissem um diálogo com os participantes. Para tanto, levamos em conta as experiências relativas ao tema desta pesquisa, a saber, Escolas democráticas: utopia ou transformação ativa?

Os objetivos do estudo tem caráter exploratório na medida em que buscam averiguar um assunto que necessita de maior aprofundamento. Ademais os procedimentos utilizados são de caráter de pesquisa de campo e documental. De campo, pois ao visitarmos as escolas, levamos para a prática empírica o que antes havia sido estudado e aprofundado no projeto de pesquisa, a fim de complementar a teoria; e documental por ter sido realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos, a fim de descrever fatos, copilando dados publicados, definindo suas características.

A priori, o projeto da presente pesquisa foi submetido e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do curso de Psicologia da Universidade.Nos deparamos com muitas dificuldades quanto à disponibilidade das instituições para entrevistas, o que reduziu o número de escolas participantes estabelecidas no plano inicial da pesquisa. Desta forma, um dos critérios de escolha das escolas foi a acessibilidade e reconhecimento acadêmico, focando-se nas principais escolas identificadas como Democráticas da cidade de São Paulo. Foram realizadas entrevistas em três Instituições Educacionais com coordenadoras e diretora. Todos os encontros se deram no local de trabalho das colaboradoras, com a presença de dois ou três pesquisadores.

Para verificar a disponibilidade dos gestores/diretores das escolas, foram enviados e-mails (tendo os endereços eletrônicos de correspondência sido encontrados nos sites das instituições), explicando os objetivos da pesquisa, a importância da entrevista e os procedimentos de sigilo e segurança. Com vistas aos cuidados éticos, todos os participantes revelaram sua concordância em contribuir com o estudo por meio da leitura e assinatura da carta de informação e termo de consentimento livre e esclarecido. Visando obter a autorização das instituições para realização da pesquisa, foram feitos contatos telefônicos e visitas ao local de modo a agilizar o processo de agendamento.

Valemo-nos dos instrumentos de pesquisa: um roteiro para entrevista semi-estruturada e um gravador de voz para o devido arquivamento dos dados e assuntos discutidos . Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias

momentâneas à entrevista." Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações mais espontâneas e as respostas não ficam condicionadas a alternativas padronizadas. As entrevistas duraram em média 45 minutos.

Os pesquisadores realizaram uma visita pelo espaço físico da Escola I, sendo guiados por duas alunas da segunda série do Ensino Fundamental. Por meio desta visita, foi possível ter um maior contato com a escola enquanto instituição física, com os estudantes e com suas propostas e dinâmicas da escola. Foi realizada, também, uma entrevista semi-estruturada com a diretora da Escola I.

O interesse pelo contato com a coordenadora da Escola II se deu a partir da leitura de suas produções acadêmico-científicas, tendo a entrevista sido realizada na instituição e que ela atua. Já a entrevista na escola III foi intermediada por uma professora do convívio dos pesquisadores. Cabe apontar que duas das escolas eram públicas e uma da rede privada de ensino.

Com o intuito de selecionar os assuntos principais das entrevistas, as respostas foram organizadas nos seguintes eixos: características de uma escola democrática, método de avaliação, relacionamentos interpessoais, disciplina e indisciplina, inclusão e preparação para o vestibular. Por fim, para a elaboração da análise, foi realizada uma interlocução entre as informações obtidas nas entrevistas e o arcabouço teórico.

Análise

Uma escola democrática caracteriza-se, sobretudo, pela gestão participativa, não havendo hierarquia. Tanto alunos como funcionários são igualmente ouvidos, diferentemente do modelo tradicional. Essa característica confirma o encontrado na literatura, pois segundo Araújo (2000), essas escolas são baseadas na Pedagogia Libertária e têm como regra permitir direitos iguais de participação a todos, sejam estudantes, professores ou funcionários. Visam uma verdadeira democracia participativa, um novo paradigma educacional. Araújo (2012) amplia a reflexão inferindo que deve ser o objetivo da Educação a "participação ativa de todos os membros da sociedade".

A educadora da Escola I evidencia a importância da participação dizendo que:

> (...) a educação é uma coisa que todo mundo pode e deve contribuir (...). É meu dever conversar, a todo o tempo, com a comunidade e essa comunidade tem que trazer para a escola os grandes desafios que estão postos na sociedade. Então eu acho

> que isso faz uma grande diferença porque o currículo de uma escola não é só o currículo de matemática, geografia e português, o currículo é muito mais que isso, é tudo o que perpassa essa instituição (...)

Outra importante característica identificada nos relatos desta pesquisa é a obtenção de um currículo flexível, de acordo com a educadora da Escola II "[a escola democrática possui] um currículo livre que se adapta a cada aluno e não se prende numa estrutura rígida". Um modelo que se difere da escola tradicional, pois os professores são, principalmente, facilitadores, e os alunos trabalhando em grupos de interesses conduzem o seu próprio aprendizado, possibilitando maior autonomia. Assim como confirma Tosto (2014), as escolas democráticas têm como objetivo "permitir que os alunos sejam os atores centrais do processo educacional." Entretanto, um dos desafios é não delegar aos alunos a responsabilidade dos professores de transmissão do conhecimento construído historicamente pelos homens.

No âmbito da avaliação, há um consenso de que o aluno deve ser avaliado de forma processual, isto é, cotidianamente. Configura-se assim uma avaliação continuada. Pode-se inferir, também, que a avaliação é realizada de forma mais ampla, sendo dever do professor observar cada aluno, individualmente, traçando expectativas, habilidades e potenciais, ajudando-os a superar as dificuldades. Este modelo de avaliação mostrou-se também como um desafio em relação à adaptação e compreensão de pais, alunos e professores, visto que estão habituados ao modelo tradicional.

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, o enfoque foi o relacionamento aluno-aluno. Os alunos fazem combinados em conjunto, e, assim, ajudam, cuidam e ensinam uns aos outros. Objetivam o aprimoramento dos relacionamentos interpessoais através de atividades em grupo. Yaacov Hecht (2013), fundador da Escola Democrática de Hadera em Israel, afirma que nas suas escolas todos são professores e alunos ao mesmo tempo. Isto vai de encontro à fala de uma das educadoras de que os alunos, na Escola I, tiram dúvidas, indo de grupo em grupo procurando colegas que saibam mais para auxiliá-los. Vygotsky (1984) ressalta que esta troca e procura por pares mais hábeis, mais avançados, alavanca o aprendizado e consequentemente promove o desenvolvimento dos alunos por atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal.

No que diz respeito ao vestibular, pode ser observado uma consonância entre os entrevistados de que o foco não é a preparação para a avaliação e sim, desenvolver a autonomia para que o próprio aluno se prepare para o ingresso na universidade, traçando metas e alcançando os objetivos a que se propõe. Além disso, a educadora da Escola I um destaca que "um dos objetivos da escola é construir pessoas que continuem a estudar e que desejem uma vida melhor para si e para o país".

Na esfera da inclusão, não pode ser identificada uma conformidade entre as escolas, porém, vale ressaltar que o ensino se dá de forma flexível, considerando as particularidades de cada aluno, independentemente deste possuir diversidade funcional ou não. Pode-se complementar a reflexão com a fala de uma das educadoras de que "na verdade, todo mundo é considerado especial". Compreende-se, assim, que a inclusão na escola democrática transcende o modelo tradicional.

No que se refere à indisciplina, percebe-se que a reflexão toma o lugar da punição e os conflitos são solucionados de forma conjunta. O pensar e o refletir em conjunto resultam no desenvolvimento de concepções que levam em consideração as relações, e é a partir delas que ocorre o aprendizado. A educadora da Escola I ressalta que:

> (...) isso é um verdadeiro aprendizado, nós devemos aprender a nos relacionar com as pessoas. Afinal o aluno participando das decisões, se comportará de acordo com os recursos que ajudou a construir/formular.

O que Pacheco (1995 apud ALMEIDA, 2009) coloca como sendo alguns dos objetivos da Escola da Ponte em Portugal, está presente na prática das escolas democráticas brasileiras pesquisadas, tomando como base as falas das entrevistadas, a saber: a promoção da autonomia, da solidariedade e a intensificação da cooperação.

De forma geral, o arcabouço teórico é compatível com a prática, na medida em que as mesmas características descritas pelos autores são citadas pelas entrevistadas. Apesar de ser uma proposta inovadora em relação ao modelo tradicional, as escolas democráticas possuem vários desafios a serem enfrentados. Destes, os principais, são: adaptação a uma nova cultura escolar, a qual possui métodos avaliativos diferenciados, grades curriculares flexíveis, e o fato de que preza por uma autogestão e autonomia dos alunos. A despeito dos desafios, percebe-se que as escolas democráticas como possíveis alternativas às práticas burocráticas do modelo tradicional, contribuindo para a

formação da cidadania, e possibilitando a promoção de autonomia e solidariedade para a sociedade.

Conclui-se, portanto, que por mais que este modelo quebre paradigmas vigentes, é necessário que os estudos sejam aprofundados e que as práticas se revalidem de modo a favorecer uma educação de fato inovadora e emancipadora. Ademais, é preciso, também, que a sociedade esteja aberta à concepção teórico-prática destas escolas e que, assim, em um processo de interlocução entre as propostas da Escola Tradicional e da Escola Democrática busquem-se caminhos para o avanço na direção de uma educação de qualidade. As Escolas Democráticas revelam-se como uma alternativa real de participação ativa de alunos, professores e gestores que pode vir a transformar a utopia de uma escola de qualidade para todas as crianças brasileiras, em realidade.

Referências

Almeida, M. S. (2009). Escola da Ponte – história e trajetória. *Instituto Inclusão Brasil*. Disponível em: http://inclusaobrasil.blogspot.com.br/2009/07/marina-s.html. Acesso em: 05 de maio de 2014.

Araújo, U.F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Revista Educação e Pesquisa*, FEUSP, v. 26, p. 91-107. Disponível em: http://www.uspleste.usp.br/uliarau/textos/artusp.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

Araújo, U. F. (2012). O processo de construção de escolas democráticas. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. Disponível em: http://www.fecilcam.br/educacaoelinguagens/documentos/v1n1/78-86.pdf. Acesso em: 26 de mar. de 2014.

Domingues, M. Z. P. (2007). Escola democrática: um caminho para um ensino de qualidade para todos. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Paulista de Educação e Comunicação. Disponível em: http://monografias.brasilescola.com/educacao/escola-democraticaum-caminho-para-um-ensino-qualidade-.htm. Acesso em: 15 set. 2014.

Gomes, P. (2012). Coparticipação é a chave das escolas democráticas. Blog Porvir. Disponível em: http://porvir.org/porfazer/coparticipacao-e-chave-das-escolas-democraticas/20121026. Acesso em: 15 set. 2014.

Hecht, Y. (2013). Em nossas escolas aluno é professor, e vice-versa: entrevista. [04 de outubro, 2013]. Blog Porvir. Entrevista concedida à Davi Lira. Disponível em: http://porvir.org/porfazer/em-nossas-escolas-aluno-e-professor-vice-versa/20131004. Acesso em: 15 set. 2014.

Jesus, G. ; Maia, G. Z. (2010). Indisciplina Escolar: Reflexões. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/307/252. Acesso em: 25 nov. 2014.

Manzini, E. J. (1990-1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. Disponível em:

http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/manzinisaopaulo1990.pdf. Acesso em: 25 nov. 2014.

Mattos, G. F. F. (2005). Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. Educação Foco, Juiz de Fora 9.1. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/6-Texto-Revista-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Gracielle-resumo-abstrat.pdf. Acesso em: 25 nov. 2014.

Oliveira, M. R. (2012). Autonomia e Criatividade em Escolas Democráticas: outras palavras, outros olhares. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Prata, A.; Bilenky, T. (5 out. 2014). Para especialista, criança de até 11 anos não deve decidir o que estudar. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo.

Singer, H. (1997). *República de Crianças*: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo, SP: HUCITEC.

Tosto, R. (2011). Escolas Democráticas Utopia ou Realidade. *Revista Pandora Brasil*. [online]. Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar". Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/rosanei.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

Vygotsky, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo (1nd Ed). São Paulo , SP: Martins Fontes.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS

Rosemary Aparecida Santiago - Universidade Cruzeiro do Sul
Laura Marisa C. Calejon - Universidade Cruzeiro do Sul

RESUMO
Por meio deste texto, buscamos contextualizar, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 e outras legislações aprovadas na década de 2000, as atuais políticas educacionais destinadas a realizar reformas profundas na gestão e organização da educação bem como de seus níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, situamos as políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e problematizamos a formação do professor e sua atuação na Educação de Jovens e Adultos diante dos desafios atuais da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no processo de escolarização. Utilizamos uma abordagem teórica no campo das ciências sociais e, ainda, procuramos situar alternativas para a realização de um processo de escolarização que garanta a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais nas salas de aula comuns de EJA.

Introdução

A perspectiva de tornar a educação inclusiva tem se colocado como um grande desafio há décadas na história da educação brasileira, pois, buscamos a sua universalização e, ainda, não a realizamos, pois o acesso à educação básica a crianças, jovens e adultos, compreendida social e legalmente como um direito de todos os cidadãos, ainda não está garantida na sua totalidade.

Nossos indicadores educacionais demonstram que em 2011, o atendimento de crianças de 0 a 3 anos era de 22,95% e de crianças de 4 a 5 anos chegou a 81,7% (Cruz & Monteiro, 2013). No que se refere ao Ensino Fundamental, considerado obrigatório a crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 14 anos, o Anuário Brasileiro da Educação Básica demonstra que:

> Diante de uma taxa líquida de matrícula de 92,4%, muitos consideram que o Ensino Fundamental está universalizado no Brasil, para crianças de 6 a 14 anos. No entanto, não se pode ignorar o fato de que 539.702 crianças e adolescentes ainda estão fora desta etapa crucial da escolarização. É importante observar também que não houve oscilações significativas desde o início dos anos 2000, tendendo a uma estabilização em patamar que ainda não é ideal. (Cruz & Monteiro, 2013, p. 23)

Como observado, tem havido uma estabilização no processo de universalização que preocupa, pois não conquistamos e nem garantimos uma escola para todos no

patamar de 100%. Por isso, a exclusão do processo de escolarização se dá, por um lado, no acesso que ainda não é de todos, mesmo aqueles que estejam na idade esperada para frequentá-la e, por outro lado, na permanência daqueles que acessam a escola.

No que diz respeito à oferta e acesso da/à escolarização a crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013, 78% dos alunos brasileiros com algum tipo de deficiência estão matriculados na rede pública. Este indicador demonstra que a inclusão de pessoas com necessidades especiais tem sido realizada e atende ao que dispõe a nossa Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que define como Educação Especial a modalidade oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais e estabelece que isso deve ocorrer "preferencialmente na rede regular de ensino". De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica

> O fenômeno mais relevante que se observa na Educação Especial é a tendência de crescimento do número de alunos com deficiência nas classes comuns, em oposição às classes especiais e às escolas exclusivamente especializadas. Contabilizando todas as matrículas — na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Profissional —, o aumento entre 2010 e 2011 foi de 15,3%. Em contrapartida, as escolas especiais enfrentaram uma queda de 11,2% no número de alunos. Em 2008, o total de matrículas de crianças com deficiência em salas comuns superou pela primeira vez o de salas especiais. (Cruz & Monteiro, 2013, p. 38)

A Educação de Jovens e Adultos é mais um desafio a ser enfrentado no processo de inclusão educacional. É possível ver refletida a desigualdade social do Brasil nos indicadores de analfabetismo de jovens e adultos. Em 2011, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade é de 8,6%. Essa taxa nos revela que aproximadamente 90% de pessoas jovens e adultas são alfabetizadas. Em comparação a outros países Ibero-americanos o Brasil perde para México, Colômbia, Argentina, estando à frente da Guatemala que ocupa o 1º lugar em menor taxa de alfabetização, registrando 74%, seguida por Nicarágua, 78%; Honduras, 84%; El Salvador; 84%; Equador, 88%; República Dominicana, 90% e Peru, 90%.

Desde a década de 1990, o Brasil, ao assinar o compromisso por uma Educação para Todos na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, assumiu o compromisso de prover os meios para melhorar as condições de vida, através da educação, de crianças, jovens e adultos. Esse chamamento global de

envolver esforços coletivos neste sentido, foi renovado em 2000, em outro evento denominado Cúpula Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, reavaliaram e redimensionaram as metas assumidas em Jomtien considerando os desafios a serem assumidos no novo milênio.

É nesse contexto que introduzimos o debate da formação inicial do professor atuará na educação básica. Um cenário de grandes desafios para a concretização da universalização da escolarização de crianças, jovens e adultos. Ser professor neste contexto é assumir desafios e criar possibilidades, analisando a exclusão social presente numa sociedade desigual e num sistema educacional dualista e excludente.

Buscamos, por meio deste texto, contextualizar e problematizar o tema da formação do professor e sua atuação na Educação de Jovens e Adultos diante dos desafios atuais da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no processo de escolarização.

A educação de jovens e adultos e a educação especial como política educacional

A Educação de Jovens e Adultos – EJA e a Educação Especial são consideradas como modalidades da educação básica e têm sido regulamentadas, por meio de uma série de legislações, desde a década de 1990. Destacamos que na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 a EJA é abordada no Capítulo II, na Seção V **(Da Educação de Jovens e Adultos)** e a Educação Especial está no Capítulo V **(Da Educação Especial)** e podemos encontrar nos textos a definição, a destinação e responsabilidade do Poder Público na sua assunção como política pública.

A Seção V (Da Educação de Jovens e Adultos), no seu artigo 37 é possível identificar a quem se destina a EJA. Neste sentido, o texto afirma que a EJA se destina a aqueles "que *não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*". E, ainda, no § 1º deste artigo é afirmado que cabe aos sistemas de ensino assegurar "gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, *oportunidades educacionais apropriadas*, consideradas *as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames*." [grifo nosso]

Diante disto, ao apontar para a garantia de *oportunidades educacionais apropriadas* que considerem as características próprias dos alunos da EJA, faz refletir sobre o que a formação de professores para atuar nesta modalidade educativa precisaria ter como conhecimento. É importante lembrar que os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são pouco explorados na literatura psicológica, dificultando, assim, a abordagem de uma psicologia da idade adulta no processo de formação de professores. E, também, consideramos que a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças o que leva a supor a não necessidade de um processo de formação nesta fase da vida.

Segundo Palacios (conforme citado por Oliveira, 1999, p. 60)

> [...] as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos são caracterizados como aqueles que se encontram inseridos no mundo do trabalho e as relações interpessoais se dão de um modo diferente daquelas da criança e do adolescente. Eles trazem consigo uma história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas. Características que devem ser consideradas na elaboração do projeto pedagógico da escola e plano de ensino do professor.

Não basta toda a especificidade da Educação de Jovens e Adultos a ser considerada no processo de escolarização das pessoas jovens e adultas, ainda, vivemos um contexto de ampliação do debate e o aumento de matrículas em EJA de pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Quanto à Educação Especial, está disposta no Capítulo V, que apresenta três artigos. Ao analisa-los é possível observar o grande desafio que tem sido assumido pelas políticas educacionais de inclusão, pois cumprir integralmente todas as disposições contidas neste capítulo é ter outra escola em todos os

seus aspectos: na formação de professores em serviço; na gestão e organização da escola; na organização curricular com vistas á produção de conhecimentos científicos; nos seus métodos e técnicas de ensino. Apresentados abaixo parte do texto da LDB 9.394/96:

> **Art. 58**. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
> §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
> §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Consideramos que dos artigos acima apresentados, dois aspectos merecem atenção ao tratarmos da formação do professor que deverá atuar nesta modalidade de ensino: O primeiro aspecto refere-se à concepção de Educação Especial fundamentada na ideia de incluir o aluno com necessidades especiais, sempre que possível, "nas classes comuns de ensino regular". O segundo aspecto relaciona-se ao "dever constitucional do Estado" do atendimento dos alunos com necessidades especiais que inicia "na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil" de que deve se estender por toda a vida do aluno, o que pressupõe a inclusão no sistema de ensino de jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

No seu artigo 59, encontraremos um conteúdo preocupado com a adequação dos *"currículos, método, técnicas"* e com a formação de professores especializados adequadamente para atuar na "*integração desses educandos nas classes comuns".*

> **Art. 59**. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins,

bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A inclusão educacional e a formação do professor

Ao analisarmos o termo exclusão, do ponto de vista da sociologia, está associado à desqualificação que o ser humano passa socialmente por meio da perda do emprego, da não escolarização, da ausência dos direitos e do não acesso aos seus direitos. Esse é um processo de que antecede o da exclusão, um processo de precarização, de vulneração e de marginalização do indivíduo em situações vivenciadas no trabalho, na vida cotidiana, nos acesso aos seus direitos. São, assim, consideradas desqualificadas todas aquelas pessoas que não conseguem a excelência que o contexto social, ou projeto sociopolítico global, exige; não conseguem acompanhar a escola ou as atividades no contexto do trabalho e profissão pelo fato de não se enquadrarem no perfil homogêneo estabelecido pela sociedade ou, ainda, por não alcançarem o padrão homogêneo exigido de conhecimento (Castell conforme citado por Bonetti, 2001). Portanto, a exclusão está relacionada diretamente com a desqualificação sofrida pelo indivíduo, o que a precede. São excluídos aqueles que não se adequam aos padrões sociais vigentes e nem correspondem às exigências de qualificação demandadas pela sociedade capitalista contemporânea.

Inserido neste debate teórico da exclusão/inclusão e da universalização da educação já apontada por nós, deparamo-nos com a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência ou com necessidades educativas especiais em nossas escolas regulares. Atendendo a esta necessidade as políticas inclusivas implementadas no Brasil tem possibilitado nos últimos anos a ampliação do número de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais em nossas escolas. Diante disto, é necessário que a formação de professores contemple as mudanças ocorridas nas nossas políticas educacionais e no nosso sistema educacional de modo a abarcar conhecimentos interdisciplinares que possam contribuir para uma formação que vise a superação da exclusão social e escolar.

Talvez um caminho seja recorrermos ao resgate histórico de conceitos pré-inclusivistas que foi realizado por Sassaki (1997), durante a década de 1990, e nos

esclarece que o modelo médico da deficiência sobressai-se a outros que tomam como base uma perspectiva histórica, social e cultural, e tem influenciado fortemente o discurso dos próprios defensores das pessoas com deficiência. Ela tem sido responsável, também, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudarmos as estruturas organizacionais e atitudes para realizar a inclusão de pessoas com necessidades especiais. A prática da exclusão ocorreu durante séculos por considerarem as pessoas deficientes inválidas e incapazes para o estudo e o trabalho. Tendo estes elementos como foco da nossa proposta de superação da exclusão, compreendemos que a inclusão depende de condições que proporcionem às pessoas deficientes o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Sassaki (1997) demonstra que a opção inicial de especialistas da Educação Especial foi a criação de instituições especializadas para atender pessoas por tipo de deficiências. O *boom* destas instituições ocorreu na década de 1960: escolas especiais, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho entre outras. Importante ressaltar que desempenharam o papel principal como agente disseminador do modelo médico da deficiência, dificultando, portanto, superarmos o enfoque no distúrbio, na doença e na deficiência.

Somente na década de 1980 é que a prática da *integração* social passa a ser debatida como princípio do sistema de ensino, fundamentada no princípio de *mainstreaming,* termo utilizado para designar a finalidade de "levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade." (Sassaki, 1997, p. 32). Este princípio se aproxima ao que nós consideramos como *integração* de crianças e jovens em salas de aula comuns ou regulares, mesmo que a escola não tenha uma atitude inclusiva. Passamos, assim, a vivenciar nesta década um movimento de desinstitucionalização das pessoas deficientes e com necessidades educativas especiais.

No final da década 1980 e início de 1990, identifica-se a limitação dos termos e das iniciativas de *integração* por acabar produzindo a discriminação contra esse segmento da população e, ao mesmo tempo, pouco propiciar a participação plena na sociedade como cidadãos possuidores de direitos. Como bem assinala Sassaki

> [...] a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a

> sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita a receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de:
> - Moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.)
> - Acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.)
> - Contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.)
> - Lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas [...]
> - Desempenhar papéis sociais, individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia mas não necessariamente com independência. (Sassaki, 1997, p. 35)

Enfim, o que vivenciamos no contexto atual é *integração* ou *inclusão* educacional?

Como observamos em Sassaki (1997), a *integração* não é um processo que venha a garantir a inclusão numa perspectiva de modificação de atitudes e práticas em relação aos deficientes. Para melhor compreendermos uma modificação de atitudes e práticas e ampliarmos a conceituação de *inclusão*, fundamentamo-nos também em Sassaki (1997) e apresentamos a seguir alguns conceitos inclusivistas: autonomia, independência e *empowerment.*

A autonomia é a condição de ter maior ou menor controle nos vários ambientes físicos e sociais em que a pessoa esteja, de forma que consiga preservar sua privacidade e dignidade. O grau de autonomia do deficiente difere, pois enquanto há alguns que conseguem realizar algumas atividades sozinhos como pegar ônibus, ir ao médico, ir à escola sem ajuda de ninguém, há outros que dependem da ajuda para a realização de atividades como as citadas, como é no caso de transpor obstáculos físicos de locomoção. A independência é a capacidade que têm de tomar decisões sem depender de outras pessoas. É uma condição que também depende da preparação que possui para tomar decisões em diferentes situações que pode ser pessoal, social e econômica. *Empowerment* significa a forma como a pessoa utiliza o seu poder pessoal. "O poder pessoal está em cada ser humano desde o seu nascimento.[...] Quando alguém sabe usar o seu poder pessoal, dizemos que ele é uma pessoa empoderada" (Sassaki, 1997, p. 38) Podemos arriscar a considerar que o empoderamento é a condição que se espera e se exige cada vez mais das pessoas deficientes e especiais na sociedade contemporânea no contexto do Século XXI.

O que se deve levar em consideração para a inclusão de jovens e adultos no processo de escolarização:

- ✓ Ter professores preparados para o trabalho docente que tenha como finalidade a diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do processo de aprendizagem do aluno, garantindo que o mesmo adquira conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais.
- ✓ Ter iniciativas localizadas, por meio de projeto político-pedagógico que vise a aprendizagem dos alunos e a formação continuada do professor para realizar o trabalho junto a jovens e adultos com necessidades educativas especiais.
- ✓ Formar o professor que atua nas classes regulares com vistas a realizar a inclusão. A formação deve favorecer um ensino de abordagem interdisciplinar e que desenvolva no aluno a autonomia, independência e *empowerment.*
- ✓ Enfatizar e potencializar as capacidades dos jovens e adultos com necessidades educativas especiais.
- ✓ Estabelecer mediações entre as dificuldades específicas dos jovens e adultos deficientes, as potencialidades existentes e a organização do processo pedagógico.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada são responsáveis por garantir conhecimentos teóricos e práticos aos professores que provoquem mudanças substantivas na visão de educação e assunção de atitudes e práticas sociais inclusivas superando o modelo integrativo.

É importante a construção de uma trajetória de formação de professores que coloque em prática uma série de exigências, dentre as quais destacamos:

- fazer parte integrante de uma política docente, que efetive de fato uma crescente qualificação dos professores do ensino fundamental e que se paute pelo princípio da educação para todos e, nela, da educação inclusiva;
- oferecer formação básica como docente, permitindo a ampliação de sua visão para além das dificuldades específicas desta ou daquela deficiência;
- dar formação específica para que as características específicas das diversas deficiências sejam levadas em consideração pelo processo de ensino;
- oferecer formação para o atendimento direto de crianças com necessidades educativas especiais que não tenham condições de participar dos processos de inclusão no ensino regular. (Bueno, s/d, p. 24)

Embora o autor aborde o ensino das crianças, entendemos que as exigências possam ser ampliadas para a formação do professor que irá atuar junto a pessoas jovens e adultas com necessidades educativas especiais que frequentam o processo de escolarização e que precisam ser encarados como portadores do direito à educação e a possibilidade de serem incluídos em classes comuns de ensino regular, como previsto em lei.

Os desafios no processo de escolarização de jovens e adultos com necessidades educativas especiais

O processo de escolarização de jovens e adultos nos apresenta desafios relacionados à aprendizagem, ao ensino, ao currículo, à organização do tempo da escola entre outros.

As nossas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, aprovadas em 2013, destacam que na organização da matriz curricular, serão observados os seguintes critérios:

> **III –** da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes;
> **IV –** da destinação de, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previstos no projeto pedagógico, de modo que os sujeitos do Ensino Fundamental e Médio possam escolher aqueles com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida;
> **V –** da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa; (Brasil, 2013, p. 33-34)

A legislação educacional acima destaca na organização do projeto pedagógico a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos imprescindíveis para possibilitar a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas.

Para Gusdorf (conforme citado por Fazenda, 1992) a ideia de interdisciplinaridade para o contexto contemporâneo apresenta-se como um desafio, pois as pessoas estão sendo formadas como especialistas, de forma que o conhecimento é visto por área, fragmentado na sua constituição desde a constituição dos diferentes campos de conhecimento ocorrida no Século XIX. É neste século que a interpretação da produção de Immanuel Kant possibilita o surgimento de três correntes teóricas: o positivismo; o idealismo e o socialismo. A ciência se sobrepõe à filosofia e surge o cientificismo que compreende a ciência como o único conhecimento válido.

Diante desta perspectiva da interdisciplinaridade como um desafio que se faz por meio da visão fragmentada do conhecimento e da formação de especialistas, o autor

designa por interdisciplinaridade "uma atitude epistemológica que ultrapassa os hábitos intelectuais estabelecidos ou mesmo os programas de ensino." (conforme citado por Fazenda, 1992, p. 24) Sendo assim, uma atitude epistemológica imprime a mudança de visão de conhecimento e a tomada de decisão de realizar alterações substanciais nos modos de ensino e de produção do conhecimento.

O currículo deve ser revisto, pois a interdisciplinaridade parte do princípio da relação e diálogo entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo da escola. Ela se dá mediante um exercício de interação e criação para estudar ou resolver problemas apresentados em percursos de aprendizado por meio de um "mergulho" profundo em conhecimentos produzidos historicamente, ampliando-os e produzindo novos conhecimentos.

Este exercício exige do professor:

- ✓ Adotar uma postura de investigação, tornando-se um professor-pesquisador. Ser educador na contemporaneidade é desenvolver a competência da autonomia na busca do conhecimento. Ação que se desenvolve cada vez mais no perfil do "professor pesquisador", não sendo possível na postura do professor "reprodutor", aquele que apenas busca aulas já formuladas, não sendo autor do seu próprio trabalho.
- ✓ Repensar a organização do espaço-tempo escolar, do currículo, das disciplinas, das séries ou ano, abrindo diferentes possibilidades no processo de formação dos jovens e adultos.
- ✓ Ser crítico e criativo são exigências de um professor que saiba decidir, em cada situação do processo pedagógico considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação básica de jovens e adultos.
- ✓ Responsabilizar-se pelo ato de planejar, agir e pensar a EJA. No atual contexto esta responsabilidade assinala o seu envolvimento com o projeto pedagógico da escola, participando na sua elaboração, execução e avaliação.

Freire (2001) ao tratar sobre o ensino fundamentado na prática, no fazer do professor afirma que:

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática." (Freire, 2001, p. 259)

Freire (2001) esclarece que o ato de *ensinar* não pode ser um processo de simples transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. O ato de *ensinar* exige

responsabilidade ética, política e profissional. Espera-se que a formação garanta a atuação crítica, consciente e cidadã no campo educacional.

Portanto, o processo de escolarização que vise à superação da exclusão social e escolar deverá basear-se em uma concepção de conhecimento interdisciplinar, exigindo a adoção de uma estrutura curricular que favoreça as práticas interdisciplinares. A relação do tempo na escola deve ser outro e exige o respeito às características do jovens e adultos trabalhadores, respeito às suas singularidades, histórias e cultura. O planejamento das aulas deve ser realizado permanentemente, com troca de experiências, leituras de materiais didáticos e teóricos que sustentem o replanejamento da ação pedagógica.

A prática de mero reprodutor de conteúdos e planos de ensino não cabe para uma realidade complexa de ensino. A assunção dos diferentes aspectos e especificidades que garantem a complexidade do contexto escolar como: a diversidade étnico-racial; a questão de gênero; a cultura ou o multiculturalismo; a educação numa perspectiva inclusiva, é um grande desafio para o professor da Educação de Jovens e Adultos que atua numa perspectiva inclusiva. Arriscamo-nos, assim, a delinear alguns princípios norteadores de uma prática emancipadora na EJA tendo em vista um processo inclusivo de pessoas jovem e adulto com necessidades educativas especiais:

- ✓ Enfatizar a gestão democrática como propulsora do trabalho coletivo nos âmbitos administrativo e pedagógico.
- ✓ Construir um currículo por meio de um trabalho colaborativo.
- ✓ Formar permanentemente o professor com a realização de formação continuada e reuniões de planejamento promovendo a troca de experiências e leituras que sustentem o replanejamento da ação pedagógica.
- ✓ Planejar, atuar, refletir e seguir dialogando coletivamente.
- ✓ Transcender os limites de concepção de conhecimento fragmentado e disciplinar, planejando e organizando um trabalho interdisciplinar.
- ✓ Adotar, elaborar e executar projetos didáticos e interdisciplinar como propostas metodológicas de ensino.
- ✓ Valorizar singularidades, saberes e repertórios dos jovens e adultos envolvidos no processo de escolarização.
- ✓ Instituir espaços de produção criativa nas diferentes linguagens.
- ✓ Desenvolver integralmente os educandos, dando ênfase aos aspectos da linguagem, da cultura e da cidadania crítica e ativa.
- ✓ Avaliar o perfil do aluno ingressante, as características e desempenho linguístico escrito e oral e de raciocínio lógico-matemático (avaliação diagnóstica).
- ✓ Avaliar o processo do desenvolvimento dos alunos: cognitivo, conceitual, atitudinal e de habilidades.
- ✓ Avaliar os resultados previstos e os não-previstos em planejamento.

Considerações finais

Por meio deste texto, buscamos contextualizar as últimas décadas, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 e outras legislações reguladoras da educação elaboradas e aprovadas na década de 2000, a fim de situarmos a formação de professores diante das atuais políticas educacionais destinadas a realizar reformas profundas na gestão e organização da educação bem como de seus níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, situamos as políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e problematizamos a formação do professor e sua atuação na Educação de Jovens e Adultos diante dos desafios atuais da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no processo de escolarização.

Consideramos que, a partir de 2002, a Educação de Jovens e Adultos e o debate sobre a inclusão educacional ganha maior expressividade que notamos por meio de ações como a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que, em articulação com os sistemas de ensino, tem elaborado e implementado políticas direcionadas a alfabetização, educação de jovens e adultos e inclusão. Destacamos que ocorre a institucionalização da EJA e assume-se o compromisso com esta modalidade na qualidade de educação, rompendo com a visão assistencialista que até então tinha sido tratada em diferentes contextos e políticas de governo. Esta alteração de status da EJA representou um ganho no campo das políticas de educação, bem como a conquista de um estatuto próprio e a constituição da EJA como campo pedagógico.

Consideramos, por fim, que o processo de escolarização que vise à superação da exclusão social e escolar deverá basear-se em uma concepção de conhecimento interdisciplinar, exigindo a adoção de uma estrutura curricular que favoreça as práticas interdisciplinares. Destacamos a necessidade no processo de escolarização do respeito às características do jovens e adultos trabalhadores, respeito às suas singularidades, histórias e cultura.

Referências

BONETTI, L. W. (2001). As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

BRANDÃO, C. F. (2007). *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96)*. São Paulo: Editora Avercamp.

CRUZ, P. & MONTEIRO, L. (2013). (Orgs.) Anuário Brasileiro da Educação Básica São Paulo, Editora Moderna, 2013. http://www.todospelaeducacao.org.br /biblioteca/1479/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2013/.Acesso15/05/2015

BRASIL. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI.

FERREIRA, N. S. C. (2006). (org). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (2001). *Carta de Paulo Freire aos Professores*. Estudos Avançados. n. 15 (42).

HERNANDEZ, F & VENTURA, M. (1998). *A Organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. Ed., Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, M. K. (1999). *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação. *v. 12*. p. 59-63. São Paulo.

SASSAKI, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

A SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA PSICOPATOLOGIA DO TRABALHO

Rosiane Maria da Silva - Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro - Campus Uberlândia
André Vitorino Vieira - Secretaria de Saúde da PMU de Uberlândia-MG

Introdução

A saúde do trabalhador é um tema relevante e perene, considerando-se o espectro da Educação. Diversos autores têm discutido a temática da saúde mental no trabalho, tais como De Jours (1992) e Steve (1999). De Jours (1992) analisa a questão do sofrimento mobilizado pelo trabalho e das ideologias defensivas contra a ansiedade frente à doença no subproletariado. Porém, quando as condições de sobrevivência encontram-se muito precárias, não existe espaço para esta ansiedade face à doença, momento no qual surge um processo de sofrimento mental que desencadeia dificuldades psíquicas importantes. De Jours (1992) demonstra, a partir do referencial psicanalítico, que o afeto relacionado ao trabalho é que permite ao indivíduo conseguir manter-se nele, sendo necessário, entretanto, que este trabalho mantenha seu sentido de prazer. Do contrário, defesas são mobilizadas com o fim de manter o indivíduo ainda ligado ao seu trabalho sem desestruturar seu psiquismo. Quando o limite do sofrimento mental é ultrapassado pela insatisfação total com o trabalho e as barreiras das defesas psíquicas são ultrapassadas, ocorrem no indivíduo as descompensações psíquicas durante a atividade laboral.

No Brasil, no caso dos professores da Educação Básica, a literatura que investiga a saúde dos professores tem encontrado alguns resultados convergentes acerca do assunto. Ferreira (2010) realizou um amplo estudo com professores da Educação Básica de estados como BA, PI, MS, SP, RS, PA, pesquisando as maiores dificuldades no campo da saúde dos profissionais da Educação Básica encomendado pelo FUNDACENTRO. Silva e Silva (2012) investigaram as condições de saúde dos professores da Educação Básica na região de Pelotas, RS. Vedovato e Moreira (2008) estudaram o perfil sociodemográfico e as condições de trabalho e saúde de profissionais da educação em 9 escolas paulistas, tendo como resultados que distúrbios do sono e transtornos mentais somados correspondiam a aproximadamente 40% do total das doenças registradas nos atestados médicos apresentados pelos profissionais. Ferreira

(2010) e Silva e Silva (2012) descreveram que, de acordo com a população investigada em seus estudos, o trabalho dos professores vai bem além de dar aulas, envolvendo inúmeras outras atividades, tais como planejar aulas, prestar contas de seu trabalho para a escola e pais, participar de reuniões, realizar atividades burocráticas como preenchimento de registros, formulários, participação em seminários, atualizações para que o trabalho possa ser realizado satisfatoriamente. Muitas tarefas são realizadas fora da sala de aula ou fora da escola, estendendo a jornada de trabalho do professor, sem falar no caso daqueles que ministram aulas em turmas variadas para alunos de diversos níveis de ensino, escolas, turnos diferenciados, requerendo uma preparação de aulas com avaliações e esquematizações variados (Silva e Silva, 2012). Ferreira (2010) alerta que, além da sobrecarga física e mental derivado do trabalho, o fator de desvalorização financeira e socialmente dos professores também contribui para o desenvolvimento de quadros de doenças psíquicas ao longo da vida laboral.

Nas pesquisas encontradas, foram encontradas queixas semelhantes em profissionais da Educação Básica até o Ensino Médio e EJA. Todas essas pesquisas indicaram que as características de alta demanda e complexidade de tarefas dentro e fora da escola e a falta de limites de término destas comprometem os profissionais principalmente em: problemas musculoesqueléticos na região dos ombros, pescoço e membros inferiores e distúrbios psiquiátricos menores, o que aponta que esses podem estar associados a fatores de risco tais como carga física alta, falta de apoio, acúmulo de trabalho (Silva e Silva, 2012). Os distúrbios de voz e transtornos psicológicos foram as duas principais queixas de saúde apresentadas por professores de diversos estados do país conduzidos em estudo por Ferreira (2010). Esses transtornos psicológicos apresentados por professores são expressos sob nomenclaturas como estresse, depressão e síndrome de *burnout*, geralmente associados a sentimentos de cansaço, frustração, culpa, desânimo, baixa autoestima, acúmulo de trabalho. No estudo sobre a saúde de professores da Educação Básica, conduzido por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) realizaram um estudo documental a partir da análise de dados da Gerência do Servidor e Perícia Médica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. Estes afirmam que a atuação do professor ampliou-se muito recentemente, gerando dificuldades para este profissional:

> Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre escola e comunidade. (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005, p. 3).

Em consonância com esta constatação, na pesquisa supracitada, os transtornos psíquicos figuraram em primeiro lugar entre os diagnósticos que geraram afastamentos dos profissionais. Este motivo que aparece em todos artigos estudados, é um dos fatores de relevância do presente estudo, se considerar-se que esse segmento da educação deveria ser alvo de maior investimento dos governantes no sentido de maior investimento na promoção de melhores condições de trabalho e apoio ao profissional (Vedovato e Monteiro, 2008).

Codo (2006) coordenou um estudo com educadores (envolvendo professores, funcionários, especialistas da Educação) de todo o Brasil, pesquisando condições de trabalho, doenças derivadas deste e a síndrome de *burnout* nos indivíduos nas instituições estaduais; o estudo derivou da parceria do grupo de pesquisa (Laboratório de Psicologia Social da UNB, Brasília-DF) com a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação. O estudo analisou os problemas derivados das condições de trabalho e saúde de 52.000 profissionais. Os principais temas discutidos no livro são: trabalho e afetividade, sofrimento mental no trabalho, relações entre trabalho e salário, identidade do profissional; as condições de trabalho são estudadas, abordando uma estreita relação entre estas, o comprometimento do educador e as doenças psicológicas. Do total escrito, 14 capítulos são dedicados à Síndrome de *Burnout* no contexto dos sujeitos pesquisados. Este estudo aprofunda a questão de que os problemas de saúde possuem uma abordagem multidisciplinar, envolvendo desde elementos como afeto ligado ao ato de educar, qual é a identidade do profissional e a relação disto com os descompassos trabalhar e manter-se saudável. Questiona porque o trabalho, sendo fonte de realização do profissional, também o entristece, frustra e leva-o a adoecer? E quais as relações entre o salário, a valorização financeira e social do trabalho do educador, são abordados neste estudo. Codo (2006) investigou também as relações entre transtornos de saúde de profissionais da Educação com a indisciplina e violência oriunda dos alunos, bem como a falta de apoio das instituições ou órgãos competentes para com o maior nível de promoção de condições favoráveis ao trabalho destes profissionais (Ferreira, 2010).

Codo (2006) aponta que quando ocorre maior investimento emocional por parte dos professores, que é observado quando de fato são estabelecidos vínculos efetivos com alunos, outros professores e funcionários da escola, os professores sofrem mais com a contradição que se instala entre seu sentimento de não realização pelos fatores difíceis do trabalho e o prazer que sente em ensinar. O profissional ama o seu trabalho, mas se sente esgotado e frustrado na sua realização. Em seu conjunto, essa diversidade de fatores ligados ao trabalho do professor é responsável por uma sobrecarga mental, o que pode chegar ao ápice com uma exaustão mental, na qual o professor sente-se exaurido emocionalmente e o trabalho perde seu sentido. As situações que são mais frequentes resultantes do sofrimento no trabalho são a depressão, insatisfação, frustração, medo, angústia e ansiedade e exaustão. Codo (2006) define o *burnout* e os componentes nele envolvidos, tais como exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Os autores desta pesquisa traçam relações entre a síndrome do *burnout* e os variados fatores que fazem com que os profissionais a desenvolvam, como trabalho, família, apoio afetivo, relações no trabalho, relações com sindicato, dentre outros.

Acerca das condições inadequadas de trabalho ofertadas aos profissionais de educação:

> As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobrecarga ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005, p. 4).

A partir da revisão de literatura, questionamos quais seriam os quadros psicopatológicos mais recorrentes que provocaram os processos de afastamento por saúde de um grupo de professores da rede pública de um município do interior de Minas Gerais, e quais prováveis relações os tipos de doenças representados pelos códigos internacionais de doença (CID) mantêm com o ambiente educacional. Buscamos apreender se este adoecimento se relaciona com as condições de trabalho destes profissionais, tais como já investigados por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), Vedovato e Monteiro (2008), Ferreira (2010) e Codo (2006).

Objetivos

O presente trabalho objetiva descrever e analisar os quadros de transtornos psíquicos mais recorrentes apresentados por parte de um grupo de professores, composto por 231 professores, no período de janeiro a abril do ano de 2014, na rede pública de ensino de um município do interior de MG. Este estudo visa ainda analisar se existe uma relação entre as doenças psíquicas dos professores e sua atividade profissional.

Metodologia

Será utilizada pesquisa documental, investigando-se informações relacionadas a queixas apresentadas pelos professores em atestados médicos à área de Recursos Humanos, fazendo um contraponto com as contribuições teóricas dos autores supracitados. Foram utilizadas informações do Departamento de Gestão de Recursos Humanos da Prefeitura do referido município, por meio dos laudos emitidos por médicos consultados pelos professores.

Abaixo, são apresentados os dados acerca dos diagnósticos de transtornos psíquicos relatados no documento do setor de Recursos Humanos apresentados pelos professores, no período de 01/01/2013 a 31/01/2014.

Tabela 1- tipos de CID informados e número de professores com respectivo CID.

Tipos de CID	Total
F03 - Demência não especificada	2
F04 - Síndrome amnésica orgânica não induzida pelo álcool ou por outras substâncias psicoativas	1
F06 - Outros transtornos mentais devido a lesão e disfunção cerebral e a doença física	1
F24 - Transtorno delirante induzido	1
F29 - Psicose não-orgânica não especificada	1
F30 - Episódio maníaco	1
F31 - Transtorno afetivo bipolar	9
F31. - Transtorno afetivo bipolar não especificado	1
F32 - Episódios depressivos	48
F33 - Transtorno depressivo recorrente	30
F33.1 - Transtorno depressivo recorrente, episódio atual leve	1
F34 - Transtorno de humor	4

F34.9 - Transtorno do humor (afetivo) persistente não especificado	1
F40 - Transtornos fóbico-ansiosos	6
F41 - Outros transtornos ansiosos	73
F41.1- Ansiedade generalizada	1
F41.9 - Transtorno ansioso não generalizado	1
F42 - Transtorno obsessivo-compulsivo	3
F43 - Reações ao "stress" grave e transtorno de adaptação	34
F44 - Transtornos dissociativos (de conversão)	2
F45 - Transtornos somatoformes	1
F50 - Transtornos de alimentação	4
F51 -Transtorno não-orgânico do sono devido a fatores emocionais	2
F54 - Fatores psicológicos ou comportamentais associados a doença ou a transtornos classificados em outra parte	2
F60 - Trantornos específicos da personalidade	1
Total	**231**

Fonte: Diretoria de Desenvolvimento Humano da Prefeitura Municipal de Uberlândia - MG.

A partir da tabela 1, podemos interpretar que:

- Entre os transtornos mentais menores, temos os seguintes: 1 transtorno somatoforme; 1 episódio maníaco, 1 com transtorno bipolar não especificado; 2 indivíduos apresentaram demência; 2 tiveram transtornos de sono devidos a fatores emocionais; 2 indivíduos com fatores de personalidade ou comportamentais associados a outras classificações; transtorno obsessivo apareceu em 3 indivíduos; 4 casos de indivíduos com depressão leve; 4 com transtorno de alimentação; 6 casos de transtornos ansiosos.
- Quanto aos transtornos psíquicos mais graves relatados por professores foram encontrados: ansiedade, representado por 79 indivíduos, seguidos por depressão (78 indivíduos). O quarto tipo de CID mais mencionado foi relativo a “stress” grave e transtorno de adaptação, por 34 indivíduos pesquisados. O quinto lugar foi referente a transtorno bipolar, por meio da queixa de 9 indivíduos.

Os tipos de transtornos apresentados pelos professores junto à área de Recursos Humanos permite inferir que as questões que levaram ao adoecimento dos indivíduos pesquisados foi referente a transtornos leves. Entretanto, a maior taxa de problemas psicológicos encontrados refere-se a transtornos graves, em um nível acima de 83% dos

casos. É interessante observar que não foi registrado nenhum tipo de CID não relacionado a transtorno psíquico, como doenças físicas ou sensoriais.

Vejamos em seguida os tipos de transtornos que foram registrados por escola, no mesmo período pesquisado, pelos participantes da pesquisa. A tabela 2 permite observar que os professores são oriundos de escolas muito diversificadas quanto a localização na cidade – escolas de bairros periféricos quanto de bairros de classe média; clientela atendida, incluindo alunos com necessidades especiais ou não; escolas urbanas e da zona rural; escolas que atendiam crianças menores de 6 anos e acima desta idade ou de Educação infantil (como o caso dos EMEIs) ou de Ensino Fundamental. Foram registrados transtornos psíquicos de pessoal lotado em 78 escolas.

Tabela 2- Dados de afastamentos de professores, de acordo com quantidade de indivíduos afastados em cada escola no período de 01/01/2013 a 31/01/2014.

Lotação	CID	Total	Afastamento por escola
CAMPUS MUN. DE ATENDIMENTO. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	F31	1	1
CEMEPE	F31	1	4
	F33	1	
	F41	2	
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	F32	1	1
E.M. AFRANIO RODRIGUES DA CUNHA	F33	2	3
	F41	1	
E.M. AMANDA CARNEIRO TEIXEIRA	F43	1	1
E.M. DR. GLADSEN GUERRA DE REZENDE	F32	2	7
	F33	1	
	F34.9	1	
	F41	1	
	F43	1	
	F51	1	
E.M. DR. GLADSEN GUERRA DE REZENDE 02-A	F32	2	3
	F41	1	
E.M. FREITAS AZEVEDO	F41	1	1
E.M. HILDA LEAO CARNEIRO 02-A	F33	1	5
	F40	1	
	F43	2	
	F51	1	
E.M. INSPª FRANCE ABADIA MACHADO SANTANA	F33	1	2
	F41	1	

E.M. IRACY ANDRADE JUNQUEIRA 02-A	F41	3	3
E.M. OLHOS D'AGUA 02-A	F41	1	1
E.M. PRESIDENTE ITAMAR FRANCO	F32	1	1
E.M. PROF BENEDITA PIMENTEL U ROCHA 02-A	F33	2	3
	F41	1	
E.M. PROF MILTON DE MAGALHAES PORTO 02-A	F33	4	6
	F41	2	
E.M. PROF OTAVIO BATISTA C. FILHO 02-A	F32	1	5
	F43	4	
E.M. PROF. DOMINGOS PIMENTEL DE ULHOA	F50	3	3
E.M. PROF. DOMINGOS PIMENTEL ULHOA 02-A	F32	1	6
	F34	1	
	F41	3	
	F43	1	
E.M. PROF. EURICO SILVA 02-A	F33	1	2
	F41	1	
E.M. PROF. HORLANDI VIOLATTI 01	F33	1	1
E.M. PROF. JACY DE ASSIS	F33	1	4
	F41	3	
E.M. PROF. JACY DE ASSIS 02-A	F32	5	9
	F33	1	
	F43	3	
E.M. PROF. LADARIO TEIXEIRA	F40	1	1
E.M. PROF. LADARIO TEIXEIRA 02-A	F40	2	5
	F41	2	
	F43	1	
E.M. PROF. LUIZ ROCHA E SILVA	F32	1	1
E.M. PROF. LUIZ ROCHA E SILVA 02-A	F33	1	1
E.M. PROF. MARIO GODOY CASTANHO	F04	1	1
E.M. PROF. OSWALDO VIEIRA GONCALVES 02-A	F32	1	1
E.M. PROF. SERGIO DE OLIVEIRA MARQUEZ	F32	1	5
	F33	1	
	F41	2	
	F43	1	
E.M. PROF. SERGIO DE OLIVEIRA MARQUEZ	F45	1	1
E.M. PROF. SERGIO OLIVEIRA MARQUES 02-A	F32	1	1
E.M. PROF. VALDEMAR FIRMINO OLIVE. 02-A	F31	1	1
E.M. PROF. VALDEMAR FIRMINO OLIVEIRA	F43	1	2
	F44	1	
E.M. PROFª BENEDITA PIMENTEL U. ROCHA	F41	1	1
E.M. PROFª CECY CARDOSO PORFIRIO	F33	1	3
	F41	1	

	F43	1	
E.M. PROFª CECY CARDOSO PORFIRIO 02-A	F32	3	7
	F41	3	
	F43	1	
E.M. PROFª GLAUCIA SANTOS MONTEIRO	F43	1	1
E.M. PROFª GLAUCIA SANTOS MONTEIRO 02-A	F32	1	4
	F33	1	
	F41	2	
E.M. PROFª MARIA LEONOR F. BARBOSA	F32	1	1
E.M. PROFª MARIA LEONOR F. BARBOSA 02-A	F43	1	1
E.M. PROFª MARIA REGINA ARANTES LEMES	F41	1	1
E.M. PROFª OLGA DEL'FAVERO	F33	1	4
	F33.1	1	
	F41	1	
	F41.9	1	
E.M. PROFª OLGA DEL'FAVERO 02-A	F41	2	2
E.M. PROFª STELLA SARAIVA PEANO 02-A	F41	1	1
E.M. SEBASTIANA SILVEIRA PINTO 02-A	F32	1	2
	F43	1	
E.M. SOBRADINHO 02-A	F41	1	4
	F42	2	
	F43	1	
E.M. BOA VISTA	F32	3	3
EM CARLOS TUCCI	F06	1	1
E.M. GUARDA ANTONIO R NASCIMENTO	F24	1	6
	F33	2	
	F34	1	
	F41	2	
E.M. JOSIANY FRANCA	F32	1	3
	F41	1	
	F42	1	
E.M. PROF CARMELITA VIEIRA SANTOS	F03	1	2
	F33	1	
E.M. PROF IRENE MONTEIRO JORGE	F34	1	1
EMEI ANISIO SPINOLA TEIXEIRA	F32	1	1
EMEI AUGUSTA MARIA DE FREITAS	F41	1	1
EMEI CORA CORALINA	F41.1	1	1
EMEI DO BAIRRO APARECIDA	F32	1	1
EMEI DO BAIRRO CUSTODIO PEREIRA	F32	1	5
	F41	3	
	F54	1	
EMEI DO BAIRRO LUIZOTE DE FREITAS 01	F30	1	7

	F31	1	
	F32	2	
	F41	2	
	F54	1	
EMEI DO BAIRRO MANSOUR	F32	1	1
EMEI DO BAIRRO MARTA HELENA	F43	1	2
	F44	1	
EMEI DO BAIRRO MARTINS	F41	2	2
EMEI DO BAIRRO NOSSA SENHORA DAS GRACAS	F43	1	1
EMEI DO BAIRRO PATRIMÔNIO	F31	1	7
	F32	1	
	F33	1	
	F41	1	
	F43	3	
EMEI DO BAIRRO SANTA LUZIA	F33	1	2
	F41	1	
EMEI DO BAIRRO SANTA MONICA	F03	1	2
	F33	1	
EMEI DO BAIRRO SHOPPING PARK	F32	2	2
EMEI DO BAIRRO TIBERY	F31	1	3
	F41	1	
	F50	1	
EMEI DO BAIRRO TOCANTINS	F32	1	1
EMEI FRANCISCO BUENO MONTEIRO	F32	1	3
	F41	2	
EMEI LUIZ FERNANDO QUIRINO	F32	1	1
EMEI MARIA APARECIDA DA SILVA	F31	1	4
	F41	3	
EMEI MARIA PACHECO REZENDE 01	F32	2	4
	F41	2	
EMEI MONTEIRO LOBATO	F33	2	5
	F34	1	
	F41	2	
EMEI PLANALTO	F31	1	4
	F41	2	
	F60	1	
EMEI PROF IZILDINHA MARIA M DO AMARAL	F32	2	4
	F41	2	
EMEI PROF MARIA LUIZA B. DE SOUZA	F32	2	3
	F41	1	
EMEI PROF SERGIO APARECIDO DA SILVA	F43	2	2
EMEI PROF THALES DE ASSIS MARTINS	F33	1	8

	F40	2	
	F41	5	
EMEI PROFª CORNELIA YARA CASTANHEIRA	F41	1	2
	F31.9	1	
EMEI PROFª MARIA BEATRIZ V. OLIVEIRA 01	F32	1	2
	F43	1	
EMEI PROFª OLIVIA CALABRIA	F43	2	2
EMEI PROFª SONIA APª ALVARES DE OLIVEIRA	F29	1	1
EMEI PROFª STELA MARIA P. CARRIJO 01	F32	2	159
EMEI RAIMUNDO VIEIRA DA CUNHA	F41	1	2
	F43	1	
EMEI ROOSEVELT	F31	1	1
EMEI VERA ANITA N. DE SOUZA	F43	2	2
Total Geral		**231**	**231**

Fonte: Diretoria de Desenvolvimento Humano da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG. Adaptado por SILVA, Rosiane M. e VIEIRA, André V.

A fim de uma análise comparativa entre saúde psicológica de professores e outros profissionais que atuam em escolas, direta ou indiretamente com aluno e processos de ensino-aprendizagem, recolhemos outros 2 documentos que incluem afastamentos de outros profissionais de educação que não exercem atividades de docência.

Tabela 3- Dados resumidos sobre tipo de função exercida e dias de afastamento do pessoal da área de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia, no período de 01/01/2013 a 31/01/3014.

Cargo	Afastamentos – Educação
Agente de serviços gerais	2583
Assistente administrativo	380
Educador infantil	2893
Especialista de educação	277
Fisioterapeuta	6
Inspetor escolar	6
Oficial administrativo III	10

Oficial de manutenção e reparos	9
Orientador educacional	152
Professor	7170
Secretário escolar	85
Supervisor escolar	271
Diretor de Escola Municipal	94
Vice-diretor de Escola Municipal	106
Assistente social	3
Total Geral	14.170[99]

Fonte: Diretoria de Desenvolvimento Humano da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG.

Resumidamente, podemos pressupor as seguintes análises, com base na tabela 2:

- Há maiores índices de dias de afastamento em cargos diretamente ligados ao trabalho com os alunos do que com serviços indiretos ou não relacionados aos alunos, como no caso de cargos como os de advogado, fisioterapeuta, secretário escolar, assistente administrativo. Isto reforça a hipótese deste estudo e o que a revisão de literatura já apontou sobre a estreita relação entre trabalho do educador e os transtornos psíquicos.
- Os professores são os que em maior nível apresentam dias de afastamento devidos a problemas de saúde psíquica. Cerca de 50% do total de dias de afastamento correspondem ao que os professores apresentam. Outras categorias profissionais também apresentam alto índice de afastamento do trabalho motivadas por transtornos psíquicos, tais como, em ordem decrescente: educador infantil, especialista de educação, orientador educacional, Vice-Diretor, Diretor de escola municipal.

[99] Este número refere-se ao total de dias de afastamento ocorridos por 35 tipos de cargos contidos em documento original; a tabela acima apresenta somente 15 cargos, sendo estes os mais envolvidos diretamente com os alunos e/ou atividades pedagógicas.

Os dados acima são elementos interessantes para complementar nosso estudo, entretanto, este apresenta a lacuna de que não temos informações sobre as condições de trabalho dos professores e demais profissionais.

Tivemos, ainda, acesso à tabela abaixo, na qual destacam-se os afastamentos em educação motivados por depressão, ansiedade, transtornos de personalidade, bem como outros problemas psicológicos, com os respectivos dados sobre média de período de afastamento em cada cargo da Educação.

Os dados da tabela abaixo apenas reforçam a análise de que os profissionais tais como professores, diretores e vice-diretores, especialistas de educação, orientadores educacionais, educadores infantis, inspetores escolares, intérprete de línguas de sinais, consistem nas categorias profissionais que mais apresentaram dias de afastamento ao setor de Recursos Humanos. Acreditamos que os fatores ligados a condições de trabalho (como os riscos relativos ao trabalho, como elementos causadores de sofrimento mental, a sobrecarga física e mental, complexidade de atribuições, indisciplina e violência dos alunos, falta de apoio institucional e do governo, problemas salariais, falta de infraestrutura das escolas), como já foram discutidos na revisão de literatura explicam de forma satisfatória o processo de adoecimento destes profissionais.

Da mesma forma que os professores, outros profissionais relacionados com a educação também são levados ao desgaste e a transtornos de ordem psíquica, conforme podemos ver por meio dos dados da tabela 4.

Tabela 4- Tipos de cargos, número de dias de licença e média de dias de licença apresentados por cada categoria no período de 01/01/2013 a 31/01/2014.

Tipos de cargo	Afastamentos-Educação (CID F)	Soma de dias de afastamento	Média de dias de afastamento
Agente de apoio administrativo	**2**	**28**	**14**
Agente de serviços gerais	**174**	**1568**	**9**
Assistente administrativo	**27**	**216**	**8**
Educador infantil	**149**	**1278**	**9**
Especialista de	**16**	**148**	**9**

Educação			
Fisioterapeuta	**4**	**27**	**7**
Inspetor Escolar	**2**	**30**	**15**
Intérprete de Línguas de sinais	**5**	**47**	**9**
Oficial de manutenção e reparos	**2**	**2**	**1**
Orientador educacional	**18**	**187**	**10**
Professor	**726**	**6379**	**9**
Secretário escolar	**5**	**14**	**3**
Supervisor escolar	**36**	**309**	**9**
Vice-diretor de Escola Municipal	**5**	**33**	**7**
Total Geral	**1176**	**10328**	**9**

Fonte: Diretoria de Desenvolvimento humanos da Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG.

Conclusões

Pesquisas da década de 1990 até 2012 sobre a relação entre condições de trabalho e saúde dos professores indicaram uma alta correlação entre estas duas questões, no sentido em que o trabalho do professor apresenta fatores que levam este a adoecer tanto física quanto emocionalmente. Muitos destes estudos ampliam os resultados para os demais profissionais da Educação (Codo, 2006). As pesquisas teóricas revisadas demonstram que transtornos físicos (distúrbios de voz ou musculoesqueléticos) e psíquicos evidenciam-se em função de características do ambiente do trabalho; outras pesquisas, no entanto, fortalecem a suposição de que principalmente transtornos psíquicos tais como ansiedade, quadros leves a graves de depressão, síndrome de *burnout* são as principais causas de afastamento do trabalho por parte dos professores. Todo esse conjunto de nomes que designam os transtornos psíquicos levam ao pressuposto de que as condições de trabalho dos professores são razões para que seu trabalho torne-se não somente desprazeroso, como também os

impeçam de exercer suas atividades de forma plena, levando-o a ausentar-se das escolas.

Com base nos dados analisados, concluímos que os quadros de ansiedade, depressão, "stress" grave e transtorno de adaptação e transtorno bipolar foram as doenças mais frequentes dos professores do grupo pesquisado. Quando comparados esses transtornos com os de grau mais leve, os transtornos psíquicos graves somam a maior parte dos códigos de doença apresentados. Ao compararmos a situação entre professores e outros profissionais da escola, os professores são os mais acometidos por transtornos psíquicos. Em análise interna entre profissionais que atuam em escolas, aqueles que lidam diretamente com alunos são os que mais solicitam afastamentos devidos a transtornos psíquicos em comparação com categorias profissionais tais como advogados e fisioterapeutas.

Embora não tenham sido investigadas as condições de trabalho, a presença da maioria de doenças psicológicas entre os laudos informados indica uma provável relação entre a doença do professor e seu ambiente de trabalho. Concluímos ainda que por meio deste estudo, foi possível notar nos tipos de transtornos psíquicos apresentados por professores que o trabalho destes motiva estratégias de defesa (De Jours, 1992) para manter a estabilidade do empregado na atividade, gerando recursos contra a ansiedade frente à doença. Entretanto, parece-nos que essas "barreiras subjetivas" foram vencidas, devido ao desgaste causado por difíceis condições do trabalho do professor, o que ocasionou sintomas de doenças psíquicas, conforme a literatura.

Referências

Codo, W. (coord.) *Educação, carinho e trabalho.* Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Vozes/ Brasília. Confed. Nac. dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006. 432 p.

Dejours, C. *A loucura do trabalho*- estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo, Cortez, Oboré. 1992.

Ferreira, L. L. Relações entre trabalho e a saúde de professores na Educ. Básica no Brasil. *Relatório final do Projeto: "Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil"*. FUNDACENTRO, São Paulo, 2010.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M.; Assunção, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a saúde. In: *Revista Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31 nº 2, p. 189-99/ maio-agosto 2005.

Steve, J. M. O mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: São Paulo. EDUSC. 1999.

Vedovato, T. G.; Monteiro, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho de professores de 9 escolas estaduais paulistas. In: *Revista Esc. Enfermagem USP*, 42 (2), p. 290-7. 2008.

O ENIGMA DE KASPER HAUSER: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Rosivania Maria da Silva – POSEDUC/UERN
Júlio Ribeiro Soares – POSEDUC/UERN
Sílvia Maria Costa Barbosa – POSEDUC/UERN
Edilene da Silva Oliveira – IFRN
Janaína Almeida da Silva – POSEDUC/UERN

RESUMO

Tendo "O Enigma de Kasper Hauser, filme dirigido pelo cineasta Werner Herzog (1974), como objeto de estudo, a intenção deste trabalho é apreender o processo de constituição do pensamento e da linguagem do personagem homônimo ao título do filme a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica de Vygotski e outros estudiosos dessa vertente teórica. Metodologicamente, este trabalho foi realizado a partir de uma busca de compreensão da *totalidade* do filme, de modo que, inicialmente, foi assistido e discutido pelo grupo de estudo para que, posteriormente, fossem selecionadas algumas cenas para serem analisadas, especificamente aquelas que se articulavam com o objetivo deste trabalho. Partindo da análise do filme, especificamente das cenas selecionadas para este estudo, pode-se perceber que o pensamento e a linguagem, inicialmente cindidos, vão se articulando, isto é, configurando-se como *unidade de significados*, a partir da relação do "personagem" com a realidade. Noutras palavras, esse processo ocorre quando, na atividade social, o sujeito passa a configurar necessidades que estão além das estritamente biológicas, como é o caso da necessidade de comunicação. Com isso, o pensamento e a linguagem, então fenômenos naturais, passam a ser mediados pelas significações das quais se apropria na atividade social. É, portanto, apropriando-se das significações sociais, aqui entendidas como unidade contraditória do pensamento e da linguagem, que Kasper Hauser vai se objetivando como *homem*, como ser cultural. No entanto, com base em nossos estudos, vimos que a constituição da linguagem dele dá-se a partir do momento que ele começa a interagir com o meio e com os indivíduos. Mediante a isso, percebemos que Hauser conseguiu desenvolver o pensamento e a linguagem. Compreendemos ainda, que o processo de socialização do sujeito contribui para a construção do pensamento, da linguagem e da identidade do indivíduo mediante a prática social.

Palavras-chave: psicologia sócio-histórica; pensamento e linguagem; constituição do sujeito.

Considerações iniciais

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o filme "O Enigma de Kasper Hauser", dirigido pelo cineasta Werner Herzog (1974), a partir da mediação de duas categorias de análise da Psicologia Sócio-Histórica: *pensamento e linguagem*. Assim, pretendeu-se analisar trechos do filme buscando-se estudar o processo de constituição

de Kasper Hauser, personagem (principal) do referido filme. Para isso, trabalhamos com a perspectiva histórico-cultural de Vygotski, a qual ressalta que cada indivíduo se constitui como pessoa totalmente única (por suas experiências e sua história de vida) e, ainda, salienta a importância dos aspectos biológicos e das práticas socioculturais na definição do desenvolvimento integral do sujeito.

A Psicologia Sócio-Histórica apoia-se no pensamento de Vygotski teórico que se fundamenta no método Materialista Histórico-Dialético, de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). A perspectiva vygotskiana admite que o desenvolvimento do homem ocorre de forma ativa e é localizada num contexto que é histórico e social. Assim, o objetivo central de sua teoria é "caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo" (VYGOTSKY, 2003, p. 25). Sobre a abordagem sócio-histórica, discorrem Rosa e Andriani (2002, p. 272) que:

> A Psicologia Sócio-histórica está fundamentada, basicamente, na concepção de homem como um ser histórico-social. Assim, o ser humano não nasce formado ou possuindo uma essência pronta e imutável; ao contrário, ele se constrói como homem a partir das relações que estabelece com o meio e os outros homens, num movimento dialético em que faz parte de uma totalidade e vai transformando-se em sua essência por um processo de complexificação e multideterminação.

Por ser ativo, o homem determina uma relação dialética com o social, constituído pelo mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, é elemento constituinte desse mundo. O homem, mediante seus atos, modifica e transforma o social, apropriando-se dele na organização e configuração de seu plano psicológico.

Assim, para se desenvolver psicologicamente, o homem precisa interagir com o mundo que o cerca e com outros indivíduos, pois é a partir dessa relação que desenvolverá seu mundo psicológico. Segundo Aguiar (2001, p. 96), "O homem se insere em um universo sociocultural e através das relações e experiências que também desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registros". Dessa forma, o mundo psicológico se constitui na relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural.

> O homem, ao construir seus registros (psicológicos), o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade. O psicológico se constitui não no homem, mas na relação do homem com o mundo sociocultural (AGUIAR, 2001, p.96).

Assim, o fenômeno psicológico não deve ser visto em sua superficialidade como um registro mecânico do que se vivencia ou se experiencia, pois segundo Aguiar,

> O homem afetado pelo mundo vive essa experiência com todo o seu ser e, portanto, com toda sua diversidade e riqueza de possibilidades. As dimensões do psicológico refletirão essa diversidade: serão imagens, emoções, pensamentos. (AGUIAR, 2001, p. 97)

A relação dialética do homem com o meio social é sempre mediada por instrumentos físicos, pelos afetos e pelos signos. O instrumento físico é o meio que o indivíduo utiliza para modificar a natureza, condensando, de forma material e cultural, sua atuação sobre esta. Já os signos têm a função de dirigir e controlar a atividade interna do homem, sendo organizados em sistemas simbólicos dos quais a linguagem é o elemento principal.

Desse modo, as transformações pelos quais os homens atravessam, ao longo de suas vidas, originam-se no meio social e são mediadas pela linguagem. Segundo Aguiar (2002, p. 130), "podemos afirmar, que as palavras/signos são nossos pontos de partida para apreender a constituição da subjetividade". Desta forma, a palavra está presente em todas as etapas da vida humana e penetra nas relações as quais estão em constante alteração e movimentação.

Assim, a linguagem é um sistema de signos utilizado pelo homem para transformar os outros homens e a si mesmo e, além disso, para dar significado àquilo que o indivíduo faz, sente e pensa. É através da linguagem que o sujeito se apropria da cultura historicamente produzida pela humanidade. Assim, os signos que usamos para nos comunicar são produzidos historicamente e referem-se a algo que está fora deles.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a linguagem exerce uma importante função enquanto instrumento mediador na constituição do ser humano. A respeito da apropriação da linguagem - função mental superior - defendem Rosa e Andriani (2002, p. 274) que "o homem tem acesso às significações historicamente produzidas. Este homem irá significar suas experiências e são estas significações que constituirão sua consciência, mediando assim suas formas de sentir, pensar e agir". Entretanto, é através

da linguagem que podemos alcançar uma compreensão mais profunda da constituição do ser humano e da sua consciência.

É através da significação que o indivíduo atribui um significado compartilhado ao mundo, a ele próprio e à natureza. A significação é que possibilita a transformação ou manutenção da realidade social. Ela converte o fato natural em cultural e permite a passagem do plano social para o pessoal.

Para Vygotsky (1998, p. 132), as palavras realizam uma função central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Assim, em algumas situações, a linguagem humana é significativa, ou seja, uma mesma palavra pronunciada em diferentes situações pode inferir muitas interpretações e estar carregada~~s~~ de muitas recordações e emoções vivenciadas pelo sujeito.

É por meio da palavra que se torna viável compreender o outro e sua ação no mundo. Segundo Aguiar (2002, p. 130), "podemos afirmar, que as palavras/signos são nossos pontos de partida para apreender a constituição da subjetividade".

Portanto, a linguagem é um importante sinalizador de complexas emoções vivenciadas pelo sujeito, ao mesmo tempo em que, recontando-se uma história ou relatando-se um fato, por exemplo, dá-se origem a novas emoções.

O pensamento é um processo psicológico, sempre emocionado, posto que não existe dicotomia entre pensamento e emoção. De acordo com Vygotsky (2001, p. 16/17):

> [...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda a idéia existe, em forma elaborada, uma reação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo.

A maneira pelo qual o pensamento e a linguagem se configuram no processo de constituição do ser humano não é posterior e nem externo, pois pensamento e linguagem se constituem, como um processo de desenvolvimento sócio-histórico, ou seja, essa articulação se concretiza a partir da relação do homem com o meio, mediada pelo significado da palavra.

Assim, o objetivo desse trabalho é apreender o processo de constituição do pensamento e da linguagem do personagem homônimo ao título do filme, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, elaborada por Vygotski e outros estudiosos.

O enigma de kasper hauser

Muitas foram as hipóteses levantadas na tentativa de se esclarecer o fato de Kasper Hauser ter sido criado no isolamento. A principal delas explica que Kasper Hauser seria neto de Napoleão Bonaparte e que a filha adotiva de Napoleão, Stéfhanie de Beauharnais, tinha se casado com Karl, duque de Baden e que, em 1812, tiveram um filho a quem ela teria dado o nome de Gaspard.

Entretanto, Luise, a madrasta de Karl e segunda mulher de seu pai, querendo garantir para seu filho a herança do trono de Baden, trocou o filho de Karl e Stéphanie por uma criança doente que morreu logo depois. Assim, o herdeiro saudável foi submetido a viver em um calabouço, alimentando-se apenas de pão e água até ele sempre por um homem cujo rosto ele nunca via. Para passar o tempo, Kasper vivia dormindo ou brincando com um cavalinho de pau (Blikstein, 2003).

Método

A investigação foi realizada a partir da busca da compreensão da *totalidade* do filme, de modo que, inicialmente, o mesmo foi assistido e discutido amplamente pelo grupo. Posteriormente, selecionou-se algumas cenas que se articulavam com o objetivo do trabalho. Partindo da análise destas cenas, pôde-se perceber que o pensamento e a linguagem, inicialmente cindidos, vão se articulando, isto é, vão configurando-se como *unidade de significados*, a partir da relação do "personagem" com a realidade. Em outras palavras, esse processo ocorre quando, na atividade social, o sujeito passa a configurar necessidades que estão além daquelas estritamente biológicas, como é o caso da necessidade de comunicação.

Contextualização da vida de kasper hauser

Criado em um sótão, sem nenhum contato humano, até completar 16 anos, Kasper Hauser foi deixado, por volta de 1828, por um homem misterioso na praça

central da cidade de Nuremberg com uma carta na mão na qual não tinha referência alguma de sua misteriosa origem. Acolhido na casa de um criminalista, é assassinado aos 33 anos, crime nunca esclarecido. Pelo fato de ter vivido muito tempo isolado das pessoas, o personagem não conseguiu desenvolver a dimensão social do processo de linguagem.

Dessa forma, cabe à Psicologia compreender o indivíduo em sua singularidade, internalizando e expressando sua condição histórica e social, sua ideologia e relações vividas. Assim, acredita-se ser possível o resgate de sua singularidade, de seu processo particular e social de construção de consciência e, por que não, de sua subjetividade (AGUIAR, 2001, p. 97).

Ainda segundo a autora, para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem é um ser ativo, social e histórico. Essa é sua condição humana de constituir sua maneira de pensar, sentir e agir, ou seja, seu processo de constituição da consciência. "Os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência" (AGUIAR, 2001, p. 100).

Desde seu nascimento, Kasper Hauser foi privado do convívio social. A partir daí, sua triste trajetória de vida retrata as consequências decorrentes da carência de convívio sociocultural, situação que comprometeu o desenvolvimento da linguagem do personagem. O fato de ter vivido muito tempo isolado do mundo e das pessoas (até seu alimento era deixado à noite, enquanto dormia), graves consequências em sua formação como indivíduo lhe foram impostas.

Quando foi encontrado em Nuremberg, ele não compreendia nada do que lhe falavam e não sabia andar direito. Parecia uma criança. Seu comportamento era estranho e causava medo. Era visto como um "selvagem", apesar de demonstrar ser uma pessoa dócil e gentil. Possuía algumas habilidades peculiares estranhas e interessantes ao mesmo tempo, apresentadas no livro de Blikstein (2003): conseguia ver muito longe e no escuro. Sentia medo de galinhas e delas fugia aterrorizado. Numas das passagens do filme, atraído pela chama de uma vela, colocava seu dedo no fogo e, ao sentir dor, aprende que a chama queima.

Devido à sua curiosidade infantil e memória notável, conseguiu aprender várias coisas muito rápido. Com o tempo, Hauser tornou-se uma pessoa atrativa por causa da sua história de vida e, por isso, todas as pessoas da cidade queriam conhecê-lo.

Análise do desenvolvimento de kasper hauser

Criado no isolamento e privado do contato com outros indivíduos, o processo de integração e socialização de Kasper Hauser iniciou-se somente quando ele saiu do cativeiro, sendo este seu primeiro contato com outros sujeitos e o mundo. Nesse primeiro dia de socialização, ele se comunicava repetindo palavras ensinadas pelo homem que o manteve no cativeiro. Assim, o processo de integração que Kasper Hauser viveu em Nuremberg se deu, inicialmente, pela linguagem, tendo em vista que leva Kasper a conceber aquilo que sua natureza não possibilita: a representação.

O filme de Werner Herzog mostra Kasper Hauser na praça de Nuremberg com um olhar estranho. Aliás, tudo era estranho: seus movimentos, o pensamento e sua fala. Ao ser encontrado no centro de Nuremberg sabia apenas repetir, com dificuldade, a mesma frase: "***Cavalo; como meu pai foi; Regensburg***". Conforme as perguntas eram feitas, ele sempre respondia com alguma das palavras citadas.

Diante disso, percebemos que, nesse momento, foi que o personagem iniciou seu processo de linguagem e pensamento, a partir do exercício de repetição conduzido por um senhor que o mantinha no cativeiro e o alimentava. Sobre isto, Vygotski (1998, p. 132) defende que "as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana".

Com o passar do tempo, o personagem aprende a falar, mas, mesmo assim, tem dificuldades em se situar no mundo onde vivem as pessoas. Numa das passagens do filme, Kasper Hauser olha do lado de fora da torre em que fica o seu quarto, observa e diz: "***Isso é muito alto! Só um homem muito grande poderia ter construído isso!***". A referida situação demonstra uma evolução da linguagem de Kasper Hauser. A respeito disso, discorre Aguiar (2001, p. 104):

> A linguagem é, portanto, o instrumento fundamental nesse processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico.

Portanto, o processo de constituição da linguagem de Kasper Hauser inicia-se quando ele começa a interagir com os outros indivíduos e com o meio social, através das primeiras palavras faladas por ele. Com o passar do tempo, aprende a falar outras palavras, mas ainda não compreende as situações vividas em sua totalidade.

Vygotski (*apud* Oliveira, 1997, p. 24) diz que a "relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo que os sistemas simbólicos são os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo". Tendo vivido no isolamento, Kasper Hauser não apreendeu nem internalizou esse sistema simbólico, até sair do isolamento.

Como poderia Kasper Hauser compreender o significado das palavras e o que elas representam se ele não passou por um processo de aprendizado e socialização necessários para que compreendesse a representatividade dos signos? Ele não conseguia ver nem entender o mundo da mesma maneira como a sociedade que o cercava. Kasper só conseguia decodificar à sua maneira.

A maneira diferente como ele percebia a realidade, fazia com que fosse visto como "diferente", estranho e como o "outro", forma através da qual os habitantes de Nuremberg se referiam a Kasper. Ele próprio se sentia como um estranho, deslocado e impotente diante do mundo o qual não conseguia compreender, pelo menos da forma como esperavam que ele compreendesse.

A maneira como o personagem percebe e compreende o mundo indica que a percepção depende, sobretudo, da prática social e, nisto se reflete fato dele ter vivido isoladamente de qualquer contexto. O que percebemos no seu desenvolvimento psicológico é que, a despeito da ação da linguagem ou de uma eventual "inteligência" inata, Hauser não consegue entender ou ver o mundo da mesma maneira como o faz a sociedade que o cerca. Contrariando isso, ele decodifica à sua maneira a realidade e o significado do mundo, com uma lógica diferente da estabelecida.

Depois que passou a conviver com outras pessoas, Kasper Hauser começou a desenvolver seu processo de linguagem e pensamento, mas para ele e, conforme já

mencionamos, pois não compreendia o significado e os sentidos das coisas como as outras pessoas que viviam com ele. Assim, para ele tudo era novo. Muitas vezes, tentava contar histórias que imaginava a partir das palavras já conhecidas, mas não conseguia verbalizar o seu pensamento.

De acordo com Vygotski (2001, p. 412), "o pensamento não se expressa mas se realiza na palavra", ou seja, quando se transforma em linguagem, o pensamento se modifica. Para Kasper Hauser, tudo era novo e, quando saiu do cativeiro, seu processo de aprendizagem ocorre como o de uma criança, pois não tinha desenvolvido sua linguagem e, consequentemente, não havia constituído sua consciência. Um exemplo disto é que, por não gostar de ir à igreja, não conseguia compreender porque as pessoas a frequentavam, isto porque este estabelecimento não tinha o mesmo significado para ele como tinha para as pessoas que, agora, faziam parte de seu convívio.

Mesmo assim e, embora tendo desenvolvido o processo da linguagem e do pensamento, ao ir à igreja, Kasper Hauser não tinha nenhuma reação, nem conseguia dar significado e sentido às coisas como as demais pessoas de seu convívio. Isso ocorria devido à ausência da prática social de uma cultura, no decorrer de sua formação enquanto indivíduo.

Em outro momento de interação, ao ouvir uma música, enquanto admirava uma pessoa tocando piano, o personagem se emociona e diz: "- ***Soa forte no meu peito, a música soa forte no meu peito***". Além disso, ele questiona "- ***Por que tudo é tão difícil para mim***"? Nessa situação, Kasper Hauser sente o desejo de tocar piano, mas sente-se também despreparado. Por isso que, em todos os momentos, se lamenta por não conseguir realizar algumas atividades.

Verifica-se também no filme, por exemplo, a constatação de que o personagem "não tinha nenhuma noção de perigo". Ao ser alvo de uma espada afiada, não apresentou nenhuma manifestação de medo e, ainda, ao ver o fogo, coloca o dedo na chama de uma vela recuando somente ao sentir dor. Portanto, nesse episódio, percebe-se que Kasper Hauser conseguiu desenvolver a linguagem e o pensamento, mas ainda não conseguiu significar as coisas da mesma maneira que faziam as pessoas que interagiam com ele.

Considerações finais

Pode-se concluir que, como Kasper Hauser não passou por um processo de socialização - oportunidade em que exercitaria a compreensão através da prática social - mesmo com dificuldades, ele consegue atribuir significado às coisas. Assim, analisando o caso deste personagem, somos levados a pensar que não apenas o sistema perceptual, mas as estruturas mentais e a própria linguagem são resultantes da prática social. Ou seja, as práticas culturais "modelam" a percepção da realidade e o conhecimento por parte do sujeito.

Compreende-se também que as experiências e vivências culturais são fundamentais no processo de aprendizagem dos indivíduos, pois são por meio destas que os sujeitos se apropriam do ambiente em que vivem e dos objetos que dele fazem parte, construindo dessa maneira seu pensamento, linguagem e identidade pessoal.

Com isso, o pensamento e a linguagem são fenômenos naturais que passam a ser mediados pelas significações das quais o sujeito se apropria na atividade social. É, portanto, apropriando-se das significações sociais, aqui entendidas como unidade contraditória do pensamento e da linguagem, que Kasper Hauser vai se objetivando como *homem*, como ser cultural. No entanto, com base nos estudos realizados pelo grupo, viu-se que a constituição da linguagem dele se dá a partir do momento em que ele começa a interagir com o meio e com os sujeitos. A partir disto, percebe-se que Hauser conseguiu desenvolver o pensamento e a linguagem. Compreende-se ainda, que o processo de socialização do sujeito contribui para a construção do pensamento, da linguagem e da identidade do indivíduo mediante à prática social.

Portanto, a realização desta atividade, a disciplina Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Educação, Pesquisa e a Constituição do Sujeito: Contribuições da Abordagem Sócio-Histórica - do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – percebeu-se que vivenciar um trabalho dessa natureza, corresponde a uma rica oportunidade de um aprendizado significativo na formação de pesquisadores.

Referências

AGUIAR, W. M. J. **Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M, FURTADO, O. (orgs.).

Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. 95-110.

_____. **Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência".** Caderno de pesquisa, nº 110, jul/ 2000, p. 125-142

_____. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para debate metodológico**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M, FURTADO, O. (orgs.). Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2002. 129-140

AGUIAR, W. M. J. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica – Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, W. M. J. et al. Reflexões sobre sentido e significado In: BOCK, Ana Mercês B. e GONÇALVES, Maria da graça M. (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

BLIKSTEIN, Izidoro. Kaspar Hauser, ou a fabricação da Realidade**. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.**

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

O Enigma de Kasper Hauser. Direção de Werner Herzog. Alemanha, 1974 (110 min.) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MxpuYFouR70. Acessado em 19 de Novembro de 2014.

ROSA, Elisa Z. e ANDRIANI, Ana Gabriela. Psicologia Sócio-Histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica metodológica. In KAHHALE, Edna Maria P. (org.). **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**: **o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FRACASSO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DE UMA OBRA CINEMATOGRÁFICA

Ruzia Chaouchar dos Santos - UFMT
Andréia Maria de Lima Assunção - UFMT
Marcus Vinícius de Campos França Lopes – UFMT
Jane Teresinha Domingues Cotrin – UFMT

RESUMO
O presente estudo tem como finalidade contribuir com discussões e problematizações sobre o processo de escolarização com base no documentário intitulado Pro dia Nascer Feliz (2007) dirigido por João Jardim, que tornou-se fundamental para a realização de uma análise reflexiva sobre experiências escolares vivenciadas nas redes pública e privada de diferentes regiões do país, a partir do depoimento de alunos, professores, dirigentes, gestores, dentre outros. Os pressupostos teóricos que orientam este trabalho são baseados nas contribuições da Psicologia Crítica e da Psicologia Escolar, tais como Patto (1999; 2000), Bock (2000), Tamanachi (2000), Tuleski (2008), Checchia (2010), Meira (2000), Bulgraen (2010) e as discussões de Moysés & Collares (2011) e Collares & Spazziani (2011) acerca da medicalização da educação. O estudo primeiramente buscou descrever o contexto escolar, o fracasso escolar e a medicalização da educação a partir de recortes do documentário conjuntamente com o referencial adotado. Posteriormente, buscou-se embasar a forma como o fenômeno do fracasso escolar foi problematizado e as medidas que foram tomadas para superá-lo, é, então, que passa-se a discutir à respeito das políticas públicas e a repercussão delas tanto no fracasso escolar quanto no contexto educacional.
Palavras-chave: escola; escolarização; psicologia crítica.

Introdução

O contexto do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* dirigido por João Jardim tornou-se essencial para a realização de uma análise reflexiva acerca dos textos lecionados em sala de aula na disciplina Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas na Educação, já que este abarca alguns dos conceitos estudados, o que possibilita, desta forma, a realização de uma análise de tais concepções.

Nessa conjuntura, a presente obra cinematográfica abordou o contexto escolar de algumas escolas das redes públicas e privadas do Brasil, por meio da investigação da experiência escolar em diferentes regiões do país, baseada na valorização da narrativa desses atores, que é um fator fundamental para a compreensão dos elementos presentes na escola. Dessa forma, no decorrer do documentário percebe-se a importância e a necessidade de dar voz aos atores envolvidos no processo de escolarização, considerando o que sentem e pensam, para auxiliar a compreensão dos elementos

implicados no fenômeno do fracasso escolar e nas repercussões das políticas públicas em educação.

Diante disse cenário propõe-se também, discutir e refletir sobre a importância das políticas públicas na superação do fracasso, bem como a necessidade da Psicologia Escolar dar conta da demanda apresentada pelos professores a partir desse novo contexto. Assim, foram selecionadas algumas cenas que possibilitaram pensar o contexto escolar a partir das diferentes perspectivas e vivências dos atores sociais presentes nestas instituições.

Metodologia

O presente documentário foi selecionado para a realização desta análise por conter narrativas de alunos, professores e gestores que, por intermédio de entrevistas, relatam suas respectivas vivências acerca da escola e do processo de escolarização em diferentes instituições no Brasil. Neste sentido, tais dados foram considerados de grande valia e relevância para a compreensão de tais processos, possibilitando explorar as contribuições teóricas oriundas da Psicologia Crítica e Psicologia Escolar, tomadas como eixo orientador para as discussões e análises presentes neste trabalho.

Para tanto, a obra cinematográfica "Pro dia nascer Feliz" foi considerada pertinente para a realização desta reflexão pela possibilidade desta de encorajar a realização de apontamentos e considerações em relação aos contextos socioeducativos, sendo privilegiados aqueles pertinentes à escola e às vivências escolares de alunos.

Inicialmente, o documentário foi analisado com o objetivo de conhecê-lo, estando atento às primeiras impressões e possíveis correlações e projeções com os textos teóricos estudados na disciplina Tópicos Especiais em Teorias Psicológicas da Educação e outros também referentes à área. Neste sentido, esta atividade propiciou identificar cenas e acontecimentos que poderiam ser considerados como representativos do universo de informações abordados pela cinematografia, auxiliando na sistematização das mesmas para posterior análise.

Algumas cenas da presente obra foram consideradas fundamentais para a realização da análise. Deste modo, estas serão citadas, de maneira suscita, a seguir. A primeira cena refere-se ao momento em que o aluno Deivison é questionado sobre sua aprovação na disciplina História do Brasil pelo conselho de classe da escola, na qual

este relata possuir desinteresse e dificuldades com relação aos conteúdos lecionados. É importante analisar este depoimento não por uma perspectiva que legitime o estudante enquanto único responsável pela não aprendizagem, dado que o conhecimento é socialmente construído a partir do compartilhamento de relações sociais que, por sua vez, são mediadas pelo outro.

Outra cena analisada concerne à entrevista na qual a professora Suzana relata o seu sentimento em relação à escola em seus moldes atuais, o que sugere a existência de descrença no que se refere à função social que exerce enquanto professora. Para tanto, discorre acerca da precária valorização do papel da instituição escolar, o que é entendido como um dos fatores que contribuem para o exercício de uma prática profissional destituída de sentido. Além desta, destaca-se o depoimento da aluna Valéria, que relata a existência de práticas escolares que deslegitimam suas produções. Percebe-se, neste caso, que não está sendo levado em consideração o meio sócio-cultural do indivíduo, visto que o saber escolar é o único considerado legítimo.

Em síntese, a última cena abordada, refere-se à entrevista em que a diretora Maria Helena relata sobre o aluno Deivison, apresentando um discurso que compreende o adolescente a partir de uma perspectiva pejorativa construída socialmente, que o concebe como: rebelde, irresponsável e imaturo, o que legitima ainda mais o menosprezo por suas opiniões.

Fundamentação teórica

De acordo com a teoria Histórico-Cultural apresentada por Vigotski (apud Collares & Spazziani), o processo de aquisição de conhecimento está calcado na produção simbólica e material que se funda na dinâmica interativa das relações sociais, o que implica numa relação entre sujeito-sujeito-objeto, isto é, a relação com o outro fundamenta a elaboração cognitiva. Para este autor o "[...] conhecimento mais próximo do real é consequência do processo de transformação das funções psíquicas inferiores ou elementares (dadas ao nascimento) em funções psíquicas superiores." (Vigotski apud Collares & Spazziani, 2011, p.167).

Nesse sentido, entende-se que as situações de aprendizagem pelas quais cada um passa, variam de acordo com seu meio sócio-cultural e ao acesso que cada pessoa têm em relação à este. Consequentemente, o que determinará a ocorrência ou não de

determinada aprendizagem não seria uma característica intrínseca ao indivíduo, mas dependerá da significação atribuída ao contexto sócio-cultural. O mesmo vale para o processo de escolarização, pois os problemas decorrentes daí precisam ser interpretados a partir de uma compreensão que abranja a forma com que o indivíduo está inserido no ambiente e na cultura escolar (Moyses & Collares, 2011).

Collares & Spazziani (2011) apresentam a necessidade de superação da percepção exclusivamente organicista das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, uma vez que consideram que o conhecimento é socialmente construído, tomando o indivíduo como participante do processo de elaboração do conhecimento por meio do compartilhamento de relações sociais mediadas pelo outro. Desse modo, o saber escolar deve estar calcado em uma elaboração

> [...] que envolve modificações na forma de conceituar o aluno, no sentido do conhecimento sistematizado, através das relações interpessoais, das trocas dialógicas sobre objetos ou fenômenos, dos momentos que constrói e compreende os significados das palavras (conceitos). (Collares & Spazziani, 2011, p.169).

Nessa conjuntura, é imprescindível a realização de uma reflexão acerca do processo de escolarização, visto que as interações entre indivíduos devem ser compreendidas através da variedade das relações sociais, das diversidades, condições orgânicas, comportamentais, culturais, étnicas, religiosas, dentre outras. Nesse viés, Meira (2000) compreende o ser humano como um ser construído historicamente e socialmente, de maneira que para ter acesso a essa história e aos instrumentos sociais é necessário que se ensine ao sujeito, não de maneira autoritária e impositiva, mas de maneira dialética e crítica.

A fim de compreender melhor como a Psicologia Escolar pode intervir na escola, Saviani (apud Meira, 2000, p.46) vê a escola como "[...] o espaço que garante à classe trabalhadora a reapropriação do saber do qual é sistematicamente desapropriada pela classe capitalista". Ainda segundo Meira (2000) Vigotski entende a transmissão e assimilação de cultura como o principal fator humano, de maneira que a aprendizagem se torna uma necessidade na humanização e, portanto, formação social do aluno.

Nesse cenário, a educação assume um papel de extrema importância, pois entende que o ser humano parte do social para construir sua subjetividade. Meira (2000) explica que Vigotski compreende a formação do ser humano como sendo primeiramente

social e depois se torna individual, sendo que ambas convivem dialeticamente. Também afirma que para a formação de sua subjetividade é necessário que ocorra uma apropriação dos aparatos sociais, ou seja, a instância subjetiva é criada quando a história e os instrumentos sociais são internalizados. Acerca disso ela pontua:

> [...]não há individualidade plenamente desenvolvida sem a aquisição dos resultados da experiência histórica acumulada pela humanidade, o que requer a ação da escola enquanto instância social que, por excelência, pode organizar e sistematizar os elementos culturais necessários à esse processo de humanização[...] (Meira, 2000, p.60).

Dessa forma, o homem é compreendido como um ser social que só se torna homem quando se apropria de sua história e aprende a manejar os instrumentos sociais, como a linguagem, a educação escolar se mostra como o lugar ideal para a formação dele, pois apresenta um espaço no qual a sistematização dos saberes está pronta a ser apresentada e discutida com o aluno.

Nessa conjuntura, entende-se que a aprendizagem é o processo no qual alguém se apropria dos instrumentos construídos historicamente, bem como de seu próprio contexto histórico, que ela é melhor desenvolvida na escola, a qual se propõe a humanizar a criança, torna-se necessária a presença de alguém que auxilie o aluno a se apropriar de toda essa bagagem histórica. A figura do professor assume grande importância enquanto mediador desse conhecimento e o aluno. Sendo assim, para que isso seja possível, essa mediação, "o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar" (Bulgraen, 2010, p.31).

Compreendendo a responsabilidade e a importância do professor para a educação, depara-se com um problema na prática de sua profissão, professores que não questionam sua prática e não mudam a forma de atuação repetindo histórias de humilhação (Viégas, 2010). Se o docente precisa assumir o compromisso de ensinar, o que está acontecendo que o está impedindo de fazê-lo? Apesar de existirem muitos fatores para que isso aconteça, o foco deste estudo está em um aspecto que considera-se ser de suma importância: a relação do professor com as políticas educacionais e sua identidade. Longe de tentar resumir todo o fracasso escolar a este aspecto, objetiva-se apenas apresentar uma possível causa para o aparente abatimento dos professores em sala de aula.

Nesse cenário, o contexto no qual as primeiras políticas educacionais foram promulgadas foi de grande esperança no cenário político brasileiro, já que nessa época o país estava passando por um processo de redemocratização. Porém, a realidade se mostrou contrária às esperanças dos professores engajados na reforma educacional, visto que ela seguiu um viés neoliberal como nos aponta Gisi & Eying, (2008). Essa visão de mundo direcionou tal reforma a conceitos como o de eficiência e eficácia, enquanto todos estavam preocupados com a formação humana da educação (Gisi & Eying, 2008, p. 118).

Sendo assim, o contexto no qual o professor está inserido proporciona vantagens, porém a um custo, a autonomia pela eficiência/eficácia. Pelo ritmo de trabalho exaustivo a autonomia fica comprometida. Se o professor tem que se preocupar de mais com a burocracia em dar aula, fazendo relatórios, preparando avaliações contínuas, a sua autonomia em escolher o que fazer fica limitada. Ao limitar a autonomia dele sua motivação para o trabalho diminui, visto que ao invés de se preocupar em dar aulas, passa a maior parte de seu tempo com a burocracia do ensino. Ao sobrecarregar esse professor, sua possibilidade e disponibilidade em pensar criticamente o meio no qual está inserido, também se limitam.

Para discutir como o psicólogo poderia atuar frente ao sofrimento do professor é necessário que se discuta a teoria que embasará essa prática. Como dito anteriormente, esta discussão se embasou na abordagem histórico-crítica, como dissemos anteriormente, e para entender a discussão e a própria teoria é necessário elucidar alguns conceitos.

A abordagem crítica parte do método de Marx para olhar a realidade, que compreende as ideias 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 critica as principais correntes filosóficas de seu tempo, como ainda buscou organizar os princípios fundamentais de um método científico que fosse adequado a compreensão da vida social como uma realidade que está em processo contínuo de transformação do qual todos os homens participam, que tenham consciência disto ou não. (Meira, 2000, p.39-40).

Aliado a visão de que está se vivendo em um sistema capitalista, que aliena o homem do produto de seu trabalho, a teoria crítica vem a contribuir para a

desmistificação do fetichismo da mercadoria, o qual propõe a mercadoria como algo personificado e a pessoa como uma mercadoria. É a partir do questionamento dessa realidade que ela se propõe a humanizá-lo, devolvendo ao homem sua dignidade e sua liberdade (Meira, 2000, p.42).

Seguindo essa ideia de transformação social a concepção histórico-crítica da Educação analisa-a "como uma atividade mediadora que se insere de forma contraditória na organização social, o que torna possível colocar como meta não imediata da Educação a transformação social, ou seja, uma meta mediatizada pela transformação das consciências" (Oliveira apud Meira, 2000, p.46).

A educação assume também um papel político, na medida em que a partir dela as pessoas conseguem apropriar-se de seu estado de alienação e assim, tem a possibilidade de mudar. Também é político, porque é a partir dela que surgem os instrumentos de luta, bem como a própria conscientização (Saviani apud Meira, 2000, p.46).

Nesse contexto, a partir da obra de Patto (1999), "A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia", é possível fazer uma correlação com o documentário. Conforme a autora, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública do país, está pautado em estereótipos do racismo, da medicalização e da carência cultural.

Diante disso, a autora (1999) chama a atenção para a superação do fracasso e a necessidade de analisá-lo como parte de um contexto sócio-político que apresenta muitas contradições, uma vez que está pautado em ideais liberais e positivistas, sobre os quais foi estruturada a sociedade capitalista atual. Nessa perspectiva, compreende-se que esta forma de analisar o mundo atribui o sucesso do sujeito à ideologia da meritocracia individual, do esforço de cada um, o que contribui para legitimar o suposto caráter individual do "fracasso escolar", ocultando as raízes escolares e sociais.

As explicações para as dificuldades de aprendizagem são permeadas por uma compreensão universal e a-histórica que oculta os aspectos sociais implícitos no processo educativo, naturalizando-os, o que contribui para responsabilizar o educando, sua família, ou algum outro ator escolar, não levando em consideração os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino. Deste modo, nota-se que tais fenômenos educativos estão sendo avaliados como aspectos individuais do aprendiz, o que

negligencia que as relações de aprendizagem são constituídas pelas dimensões histórica, política, social, cultural e pelas questões afetivas que afligem a vida do indivíduo (Patto, 1999).

Conforme Bock (2000), o individualismo tornou-se um valor central e a principal referência para as produções científicas e culturais. Partindo dessa concepção, o indivíduo é responsabilizado pelo seu desenvolvimento e pelo seu sucesso ou fracasso, logo, desconsidera-se o contexto histórico, social e político do mesmo. A *condição humana* concebe o homem como um ser ativo, que constrói sua realidade a partir da relação com o outro que, por sua vez, é permeado por um contexto histórico e cultural. Sendo assim, entende-se que o indivíduo é um ser em constante movimento que transforma sua realidade ao longo do tempo e também é transformado por ela.

Análise de dados

No decorrer do documentário nota-se que as ações desenvolvidas nas instituições escolares, sobretudo, públicas, têm sido insuficientes no que concerne ao seu principal objetivo, que seria o de transmitir saber e cidadania no intuito de formar sujeitos críticos, capazes de transformar o meio no qual vivem. Desse modo, pelos relatos de alguns estudantes e professores, nota-se que estes, muitas vezes, não conseguem enxergar um *sentido* para as atividades e ações desenvolvidas na escola, principalmente no se refere às condutas de escolarização que pressupõem ensinar conteúdos descolados da realidade social da comunidade na qual atua.

Há um trecho do documentário que pôde retratar este processo. Em uma escola da periferia do Rio de Janeiro, uma professora solicita a atenção de seus alunos aos gritos, em uma aula sobre história do Brasil. Os alunos aparentam desinteresse e dificuldade em relação ao conteúdo que está sendo lecionado pela professora, que apresenta impaciência à situação de não participação dos alunos.

Vygotsky (apud Tuleski, 2008), ao discorrer acerca da importância de a escrita possuir um sentido para o aluno, possibilita o estabelecimento de uma comparação desta constatação com a situação do documentário descrita anteriormente, pois compreende-se aqui que tal como a escrita, a aprendizagem de outros processos educativos também implica a atribuição de sentido por parte do aluno para que este conhecimento seja

assimilado e internalizado como uma função social pelo indivíduo. Sobre a escrita, pontua-se que

> A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. [...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, senão como uma forma realmente nova e complexa de linguagem. (Vygotsky apud Tuleski, 2008, p. 175).

Dito isto, Tuleski (2008) apresenta a escola como uma das responsáveis pelo alcance de níveis superiores de desenvolvimento na criança, pela apresentação de tarefas gradativamente mais complexas, assim como pela oferta de recursos culturais para a resolução de tais desafios. Neste sentido, quando o aluno não atribui um sentido para a tarefa que está sendo realizada, a não aprendizagem ou a reprodução mecânica de um conhecimento frequentemente ocorreria. À exemplo, apresenta-se o relato do estudante Deivison Douglas, de 16 anos, que acabara de ser aprovado na disciplina de história pelo conselho de classe.

> Entrevistador: Mas você acha que o fato de você ter passado é bom para você ou é ruim para você?
> Deivison: Claro que é bom. É ruim?
> Entrevistador: Mas você não aprendeu o conteúdo daquela matéria...
> Deivison: Ah! Eu aprendi algumas coisas.
> Entrevistador: O que você aprendeu de história?
> Deivison: [...] nenhuma! Nada... (risos)

É importante acrescentar ainda que, a partir do depoimento de alguns educadores do sistema público de ensino neste documentário, percebe-se que, assim como ocorre com os alunos, este processo também pode ser percebido no discurso e conduta dos docentes. Muitos professores posicionaram-se enquanto descrentes de sua função, de modo que passam a cumprir sua "obrigação" realizando diariamente uma prática profissional destituída de sentido, que será exemplificado a seguir a partir do relato da professora Suzana:

> Eu não acredito mais na escola nos moldes que ela existe, sabe, na função que ela tem, acho que ela tinha que ser repensada. Porque a gente está vivendo numa escola de século passado, né? E, ela não cumpre mais a sua função. Hoje aí fora está muito mais interessante, tem muito mais informação, né? [...] Eu acho que o professor está

> muito bem preparado, o professor não está preparado para esse tipo de aluno, de ser agredido, de ser violentado, de ser desrespeitado diariamente, né? Isso que ele não está preparado. Ele sai desgostoso, ele sai desanimado, ele se desmotiva, né? E aí sim a aula dele vai ficando ruim [...] (Suzana, professora).

Nessa perspectiva, através das cenas que retratam a realidade das escolas de periferia, percebe-se que, muitas vezes, as dificuldades em leitura e escrita não são mais questionadas e correlacionadas à instituição escolar, à política pedagógica, às metodologias de ensino e às condições de aprendizagem e de escolarização oferecidos aos alunos. Assim, a partir deste pensamento, a questão não se trata de uma instituição escolar que não atende as dificuldades de seus estudantes, mas de uma instituição educacional "vítima" de educandos que não são adequados ao processo de escolarização (Collares & Moysés, 2011). Por conseguinte, é direcionada apenas ao estudante a responsabilidade às dificuldades de aprendizagem, que é justificada por ações deste perante seus educadores, nomeadas como condutas agressivas e desrespeitosas para com os professores.

No capítulo "Quatro histórias de (re)provação escolar" da obra "A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia" de Patto (1999), a autora propõe acompanhar o cotidiano de crianças de uma escola da rede pública da periferia de uma metrópole. Para tanto, se insere na escola a partir de uma convivência que objetiva superar as concepções que compreendem os alunos por referenciais pautados em lógicas de rotulação e estigmatização, que frequentemente vinculam a origem étnica e socioeconômica à dificuldade de aprendizagem.

Na história da estudante Ângela, a autora (1999) apresenta uma brincadeira de faz-de-conta, na qual esta aluna ocuparia o papel da professora; ao assumir essa função, Ângela apresenta uma narrativa que acabou revelando a forma como as práticas escolares são vivenciadas por ela em sala de aula, conforme o relato a seguir: "[...] fica em pé com o corpo retesado, o nariz para o alto e diz que vai "gritar o ditado", (Patto, 1999, p.360).

É possível notar que, ao ocupar o papel de professora, Ângela denuncia características do processo de escolarização sob o qual está submetida. Neste sentido, Alvarez (apud Finco, 2007) pontua que

> […] é possível pensar em uma proposta na qual se pode buscar não um corpo livre de todas as dominações, o que é impossível, mas a elaboração de práticas sociais que

> escapem às formas de dominação hegemônicas no mundo contemporâneo, capazes de produzir subjetividade que não passem, por exemplo, pelos dispositivos normalizadores das instituições tradicionais (p. 97).

No decorrer do documentário "Pro dia nascer feliz" são expressas outras práticas ocorridas na escola que evidenciam uma forma de dominação, desta vez, pela deslegitimação das produções autorais dos alunos. Diante disso, infere-se que esse tipo de conduta, ao ser adotada, desconsidera o contexto social em que o aluno está inserido, anulando o conhecimento que este trás de suas vivências pessoais.

Neste sentido, é importante ressaltar as cenas nas quais a estudante Valéria, de uma escola pública localizada em uma cidade vizinha, relata sua experiência escolar. Ela e outros 300 estudantes precisam percorrer 31 km de estrada de chão até chegarem nesta instituição. Durante as duas semanas de filmagem a referida aluna foi para a escola somente três vezes, pois o ônibus que transporta os alunos de sua cidade para a escola estava quebrado. Em entrevista, Valéria compartilha o sentimento de não ser reconhecida por seus professores como autora de suas próprias produções, conforme a cena:

> Às vezes, as professoras mandam fazer redação, esse tipo de coisa. E eu faço, só que na maioria das vezes, eles não consideram, porque acham que não foi de minha autoria, não fui eu que fiz. Não, não dão nota boa, porque eles acham que eu peguei por algum lugar, peguei por algum autor, alguma coisa parecida, mas eles nunca acreditaram que fui eu que fiz. (Valéria, 16 anos).

O trecho a seguir, demonstra a forma como a referida aluna vivencia a realidade escolar, assim como a maneira com que os professores compreendem Valéria. O conteúdo de seus textos evidencia aspectos marcantes de sua realidade, pois denuncia uma vida de submissão, dificuldades e de expectativas de futuro limitadas às possibilidades que a região em que mora pode fornecer, conforme afirma no início da entrevista "Aqui a gente, na maioria das vezes, não tem nem chance de sonhar". Ao relatar sobre seus gostos literários, Valéria afirma ser vista como estranha pelas outras pessoas, principalmente por gostar de ler e escrever.

Seu apreço pela leitura pode ser compreendido como uma forma de aprendizagem que extrapola os muros da escola, ao mesmo tempo que demonstra as peculiaridades desta estudante em seu processo de escolarização, porém o não

reconhecimento de seus professores invisibilizam tais capacidades da aluna, que poderiam ser utilizados como viabilizadores de processos de ensino-aprendizagem.

Os livros a incentivam a escrever poemas e textos que falam de sua realidade, incluindo seu contexto familiar, a cidade em que vive, seus sonhos e necessidades, dando um caráter singular a essas produções. Assim, este material tem o potencial de demonstrar carências e expectativas em relação aos espaços em que frequenta sendo, portanto, incluída a escola e sua percepção acerca desta.

A partir da história de Valéria e relacionando-a às contribuições de Tamanachi (2000) no que se refere aos pressupostos que deveriam embasar uma nova relação entre a Psicologia e a Educação, a autora aponta a importância de ser ressaltado o papel social da escola e seu potencial de modificar a realidade social de uma comunidade. Para tanto, aponta-se a necessidade de as práticas pedagógicas, as políticas públicas e as concepções que norteiam os projetos de educação, o ser professor e o ser aluno, sejam referenciados a partir de proposições que visem a transformação social e a emancipação, criando condições para o processo de humanização da Educação. No que se refere ao pensamento crítico em Psicologia Escolar, a autora (2000) salienta que este revela

> [...] um compromisso técnico-político com os interesses e as necessidades de transformação e libertação de todos os indivíduos que ao sofrerem as consequências da exploração estão impedidos de manifestar uma vida digna. [...] É nesse contexto que buscamos [...] analisar o sentido da emancipação como finalidade tanto da Educação em geral – que ocorre no processo histórico-social de humanização – quanto da Educação escolar – modo dominante de educar que se instituiu em nossa sociedade. (Tanamashi, 2000, p. 86).

Nessa perspectiva, Tanamashi (2000) pontua que as práticas dos profissionais que atuam no âmbito escolar devem ser baseadas no comprometimento com a transformação social, condizente com o contexto social, cultural e histórico do indivíduo, visando tornar o aluno protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando a construção coletiva do desenvolvimento em prol do empoderamento dos sujeitos envolvidos nas múltiplas relações estabelecidas neste contexto.

Desse modo, percebe-se a importância de espaços no âmbito escolar que possibilitem outras formas de aprendizagem. Isso é perceptível na cena em que o estudante Deivison relata sobre sua relação com a Banda Musical da escola, que faz parte do Núcleo de Cultura dessa instituição:

> Eu tenho mó medo de sair da banda, entendeu? [...], é bom pra [...], cada atividade que a gente faz, se a gente vai no colégio aí a garota fica doida, querendo agarrar. Sábado, o que eu ia fazer sábado se não estivesse na banda? Nada. Ia ficar em casa dormindo pra caraca, até dar a hora de eu fazer alguma coisa, mais tarde, sair. Então, estaria na rua. (Deivison Douglas, 16 anos)

No trecho apresentado é perceptível a necessidade de projetos coletivos pautados em outras possibilidades de apropriação de conhecimentos culturais, com o intuito de garantir ações transformadoras que dialoguem com o contexto sócio-cultural do aluno e que o considere um participante ativo no processo de elaboração desses saberes, por meio do compartilhamento de relações sociais entre os atores da escola. Assim, a aprendizagem escolar pressupõe que o conhecimento cotidiano esteja correlacionado com o saber sistematizado, pois o desenvolvimento humano ocorre em estreita vinculação com o ambiente cultural.

Segundo Checchia (2010), a adolescência tem sido frequentemente compreendida por uma concepção naturalizante e a-histórica, a qual é permeada pelos processos de universalização e patologização. Neste sentido, esta categoria social é comumente associada à um período de crises, rebeldias, isolamentos, desequilíbrios, dentre outros estereótipos considerados naturais para esta fase do desenvolvimento humano.

Desse modo, Checchia (2010) salienta a necessidade de reflexão e superação da concepção hegemônica enfatizada por muitos psicólogos, que priorizam um olhar reducionista sobre os adolescentes, ao considerar esta fase do desenvolvimento como um período naturalmente instável, no qual há falta de responsabilidade, rebeldia, dentre outros aspectos.

No decorrer da obra cinematográfica, é possível perceber a experiência escolar pelo viés da adolescência através do relato de jovens estudantes de escolas públicas e privadas. Estes alunos, em seus discursos, referem-se à fase da adolescência como uma etapa da vida que propicia aquisição de conhecimento, descobertas, desafios, diversões, dependência em relação aos seus pais, amadurecimento, dentre outros aspectos.

A partir das cenas do documentário é perceptível para os alunos a fase da adolescência apresenta enormes desafios, como a vivência em uma sociedade violenta e competitiva. Além disso, em seus discursos os jovens ressaltam a questão da responsabilidade, contrapondo à concepção de que os adolescentes são irresponsáveis.

Nessa perspectiva, os estudantes destacaram que eles possuem responsabilidade, expresso no trecho a seguir

> Eu sei a hora de zoar, eu sei a hora de ficar na minha, eu sei a hora de falar sério, eu sei a hora de falar brincando. Se tiver que zoar eu sei zoar, quando eu tenho que para de zoar, eu páro. (Deivison Douglas, 16 anos).

Outro importante aspecto citado no discurso dos jovens refere-se à imagem pejorativa construída socialmente que os caracteriza como vagabundos, vândalos, irresponsáveis, imaturos, rebeldes, dentre outras definições, sendo que esta concepção reforça ainda mais o menosprezo por suas opiniões. Este aspecto é perceptível no discurso da professora Maria Helena, diretora da escola, ao discorrer sobre o aluno Deivison Douglas "Ele, antes, ele tumultua, ele chama a atenção, ele trás todo mundo, ele pula o muro, coisas que não são viáveis, são desnecessárias".

Adicionalmente, os jovens apontam em seus discursos evidencias que reforçam a concepção de adolescência pautada na imaturidade e na desconsideração de suas opiniões e posicionamentos, conforme o relato "Ninguém acredita em mim, ninguém tem fé em mim" (Deivison Douglas, 16 anos).

Sendo assim, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem – assim como outras relações que permeiam a vida do sujeito – sejam pautadas em relações que considerem a singularidade de cada indivíduo e as relações que permeiam sua vida. Para que isto seja possível é preciso direcionar o eixo norteador da análise individual para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que constituem seu cotidiano.

Considerações finais

Em síntese, pontua-se que os diferentes contextos e vivências de escolarização apresentados pelo documentário, suscitaram algumas considerações e apontamentos que serão expostos a seguir. Precipuamente, é importante entender o "sucesso escolar" não somente como a apreensão do conhecimento científico, pois é necessário que a criança, o adolescente e o jovem, além de aprenderem o conteúdo escolar, possam aplicá-lo em seu cotidiano, de forma a contribuir com a melhoria de sua qualidade de vida e dos que com eles convivem, atuando criticamente na sociedade; para isso, é fundamental que o professor estabeleça uma relação de confiança e diálogo com seu aluno.

Nesse sentido, a Psicologia e a Psicologia Escolar também podem contribuir com o "sucesso escolar" a partir de um trabalho pautado na contribuição desta área do conhecimento, de forma a garantir norteamentos de atuação: o compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta o direito de cidadania às crianças e adolescentes e profissionais da educação. Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa apropriar-se dos conflitos nela existentes e romper com a concepção do "fracasso escolar" (Patto, 1999).

Com efeito, compreende-se que essa ruptura auxilia o profissional a contribuir para o desenvolvimento, bem-estar, aprendizagem e superação dos obstáculos que barram o desenvolvimento do potencial do estudante, de modo a possibilitar que os alunos promovam ações na comunidade em que estão inseridos (Tanamachi, 2000). Dessa maneira, é possível contribuir com o desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a transformação social, em busca de uma sociedade digna e inclusiva.

Nessa conjuntura, a atuação do psicólogo na escola deve ser feita de maneira a reestabelecer os diálogos que muitas vezes foram perdidos. Para isso, não se deve coagir os professores, os alunos ou a própria direção a participar, mas mostrar quão benéfico seria se todos se escutassem e tivessem espaço para falar. Assim, o psicólogo deve propor diálogo pelo diálogo, ouvindo e levando em consideração o que todos têm a dizer de forma que sua prática seja coerente com seu discurso.

Os participantes do contexto escolar têm muito a contribuir para a reestruturação e ressignificação do mesmo, visto que participam dele e vivenciam as contradições apresentadas pelo mesmo. Dessa forma, o trabalho do psicólogo deve respeitar a instituição na qual está inserido, entendendo que desqualificar ou atacá-la severamente trará graves consequências nos relacionamentos estabelecidos, que muitas vezes já se encontram em desgaste.

Por fim, como observado no exemplo do documentário as soluções para esses conflitos e essa falta de diálogo parte dos próprios participantes que vendo a necessidade propõe uma forma de reinventar as relações. Então, visto que as soluções para as queixas vêm dos próprios queixosos a atuação do psicólogo se assemelha a do professor enquanto mediador, enquanto este medeia a relação do aluno e o conhecimento, aquele medeia a relação entre as partes e o diálogo.

Referências

Bock, A. M. (2000). As influências de Barão de Muchhausen na Psicologia da Educação In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L. & Proença, M. P. R. (Org). *Psicologia na Educação:* Desafios teóricos e práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Em: *Revista Conteúdo*, Capivari. V.1, n.4.

Checchia, A. K. A. (2010). *Adolescência e Escolarização numa Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar* (p.1-55). São Paulo: Ed. Alínea.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2011). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica**.** (p.71-110).In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs). *Medicalização de Crianças e Adolescentes:* Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Collares, C. A., & Spazziani, M. L. (2011). Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde. (p.163-177). In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs). *Medicalização de Crianças e Adolescentes:* Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Finco, D. A. (2007). Educação dos corpos femininos e masculinos da Educação Infantil. In: Faria, A. L. G. (org.). *O Coletivo Infantil em Creches e Pré-escolas*: Falares e Saberes**.** São Paulo: Cortez.

Gisi, M. L.; & Eyng, A. M. . As políticas educacionais e a identidade profissional dos professores de educação básica. Revista *HISTEDBR On-line*, v. 1, p. 113-126, 2008.

Jardim, J.; & Tambellini, F. R. *Pro dia nascer feliz***.** [documentário]. Produção de João Jardim e Flávio R. Tambellini, direção de João Jardim. Brasil, Tambellini Filmes e Fogo Azul Filmes, 2005. DVD, 88 min.

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. (p.35-72). In: Tanamachi, E. R. et al (Org.). *Psicologia e Educação:* desafios teóricos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1999). Quatro histórias de (re) provação escolar. In: *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In: *Psicologia e educação:* desafios teórico-práticos. Tanamachi, E. R., Proença, M. & Rocha, M. L. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tuleski, S. C. (2008) *Vygotsky:* a construção de uma psicologia marxista. Silvana C. T. – 2 ed. – Maringá: Eduem.

Viégas, L. D. (2010). Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da Progressão Continuada: apontamentos metodológicos. (p.135-162). In: Souza, M. P. (Org.), *Ouvindo crianças na escola:* abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

O MOVIMENTO HIGIENISTA E PRECONCEITO CONTRA FAMÍLIAS DE CLASSES POBRES: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS

Ruzia Chaouchar dos Santos - UFMT
Andréia Maria de Lima Assunção - UFMT
Marcus Vinícius de Campos França Lopes – UFMT

RESUMO
O presente estudo é oriundo das discussões na disciplina Tópicos Especiais em Psicologia Social e Educação (Curso de Psicologia/ UFMT) que problematizaram a influência do movimento de higiene mental na estigmatização de estruturas familiares de baixa renda. Tal temática suscitou um interesse mais aprofundado em investigar o movimento higienista, considerando seu contexto histórico, político e social, e pensar a sua relação com fazeres e práticas escolares, tendo em vista os desafios atuais. Para tanto, o objetivo desse estudo é responder o questionamento "como o movimento de higiene mental explica o preconceito atual contra famílias de baixa renda?". Para responder essa pergunta foi realizado um estudo de caráter bibliográfico a partir de obras que dialogam com este assunto, tendo como referenciais teóricos norteadores as contribuições das autoras Maria Lúcia Boarini (2012) e Sylvia Leser de Mello (1992). Tal estudo propõe contribuir para a compreensão e análise crítica sobre os acontecimentos do cenário sócio-histórico brasileiro, visto que possibilita a um futuro psicólogo fomentar reflexões, e, se possível, superar concepções e práticas da psicologia que naturalizam e rotulam a população de baixa renda que sofre as consequências sociais e políticas do preconceito enraizado em tais pressupostos.
Palavras-chave: higiene mental; infância; estigmatização.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo investigar a influência do movimento higienista na forma de conceber a infância e a família de baixa renda a partir de bibliografias pré-definidas. Para tanto, este trabalho se propõe a realizar uma breve contextualização histórica, considerando o contexto social, político e econômico em que tal movimento começou a se estruturar no Brasil.

Na primeira metade do século XX, o país estava passando pelo processo de comercialização e industrialização que acentuou os movimentos de êxodo rural e imigração que colaboraram para um aumento populacional desordenado nos grandes centros urbanos. Tais transformações sociais contribuíram para o aumento dos surtos epidêmicos, da taxa de mortalidade, dentre outros problemas que passaram a ser motivo de preocupação naquele momento.

Diante desse cenário, políticas públicas de saúde voltadas para higienização do espaço urbano e do cidadão começaram a serem implementadas no país pelos higienistas. Contudo, a preocupação do movimento higienista não se restringiu ao saneamento dos centros urbanos e a saúde física da população, o ideário higienista acreditava que para o progresso e desenvolvimento de uma nova nação era preciso buscar o controle não apenas dos problemas de epidemia, mas também da conduta humana, no interior de uma formação social considerada dependente e atrasada.

Nesse contexto a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), propõe alternativas de atenção à saúde mental, sobretudo de caráter profilático. A LBHM atuou em vários contextos sociais e se utilizou de outras áreas do conhecimento para promover suas intervenções, como da medicina, da psicanálise, da educação e, sobretudo, da psicologia que passou a ser requisitada para avaliar a saúde mental do sujeito através da psicometria e observação clínica.

Nessa conjuntura, segundo o ideário higienista, uma das maneiras de solucionar o problema da sociedade brasileira seria através do cuidado à infância, que passou a ser protegida e higienizada. Visto que, na lógica higienista, a criança seria a "pessoa adulta do amanhã" que iria contribuir com a transformação dos hábitos e atitudes da população, em prol do desenvolvimento de uma grande nação sadia e civilizada. Desse modo, a higiene mental da categoria social infância passa a ser uma das principais metas a ser alcançada pelos higienistas.

Diante desse cenário, constata-se que influência do movimento higienista, ainda hoje, subsidia o ideário de padrão de família ideal, saudável e estruturada, de modo que, as famílias de classe populares continuam sendo compreendidas a partir do domínio da patologia, da anormalidade, ancorado por modelos normativos que sustentam a sociedade capitalista. Dessa forma, as famílias de baixa renda são reconfiguradas para dar conta da realidade excludente que abrange uma grande parcela da sociedade brasileira, que acabam sendo retratadas como desestruturada e desqualificada. Ao invés de uma análise sobre o contexto e a condição social no qual as famílias de classe populares foram se aglomerando e se reconfigurando, continuasse a negligenciar a multiplicidade da realidade social que se apresentam as diferentes classes da população brasileira.

Metodologia

Para a realização de tal estudo procurou-se responder ao questionamento "como o movimento de higiene mental explica o preconceito atual contra famílias de baixa renda?", suscitado nas discussões em sala-de-aula. Para responder a esse questionamento foi realizado um estudo de caráter bibliográfico, sendo a bibliográfia pré-definida, mas não limitada, pela professora que coordenou tais discussões, desse modo, foram consultadas produções que problematizam a temática em questão. Os pressupostos teóricos que orientam este estudo são baseados nas obras das autoras Boarini (2012), Feitoza (2012), Mello (2002) e Zanélla (2014). Assim, tal trabalho se propõe a questionar e problematizar a influência do movimento de higiene mental em fazeres e práticas educacionais, mediante uma análise crítica sobre os acontecimentos do cenário histórico brasileiro. Para tanto, foi realizado um estudo tendo em vista realizar uma contextualização histórica crítica de como as famílias de classes populares tornaram-se foco dos alicerces higienistas. Também foi analisado como o discurso que preconiza tal ideário, ainda nos dias atuais, continua a subsidiar e influenciar o preconceito contra família de baixa renda.

O movimento higienista

Conforme Boarini (2012), na primeira metade do século XX, o Brasil estava inserido no contexto de expansão do capital, nesse momento a crescente influência do capital estrangeiro trouxe transformações no processo de industrialização e comercialização, que promoveram alterações no espaço urbano-industrial, como o crescimento descontrolado dos centros urbanos onde se dirigiam milhares de trabalhadores vindos do campo em busca de emprego.

Nesse período, a nação brasileira não apresentava uma infraestrutura adequada para atender essa aglomeração de pessoas recém-urbanizadas, as condições de moradia e trabalho eram insalubres, o que favoreceu a disseminação de enfermidades infectocontagiosas em massa, à exemplo, a manifestação de epidemias de varíola, febres intermitentes, gripe, dentre outras. Diante do cenário de altos índices de mortalidade infantil e de precárias condições de saúde, surgiu a necessidade de desenvolver uma política de saúde pública voltada à higienização.

Nesse momento, os governantes republicanos estavam interessados no desenvolvimento de sociedade moderna, civilizada e democrática. O lema capitalista difundido no Brasil era que "[...] O trabalho 'dignificaria o homem', traria bem-estar material ao indivíduo e progresso para a nação." (Boarini, 2012, p. 27). Para tanto, em busca da modernidade o Estado brasileiro implantou uma política de higienização dos espaços e dos corpos, em prol de uma nação desenvolvida e civilizada, aspirada pelos segmentos representativos da classe dominante fundamentada nos ideais de modernidade das nações européias.

Para atender a esse novo projeto social era necessário o encaminhamento de uma política de controle higiênico que tinha como objetivo aumentar o número de cidadãos sadios e convencidos de que o trabalho era o meio de cura e instrumento civilizatório. Seguindo esse pressuposto, o movimento higienista expressou o pensamento de uma parte da elite dominante que queria modernizar o país. De acordo com o ideário higienista, não era possível fazer uma grande nação com uma raça inferior, constituída pela miscigenação racial como eram os brasileiros.

De acordo com Carrilho (apud Boarini, 2012) as preocupações higienistas evitariam que os bons costumes e a moral fossem dissolvidos do tecido social, de modo que a educação baseada em ideais de nobreza e justiça seria o pilar responsável pela existência de sociedades desenvolvidas.

Os principais articuladores do movimento higienista alicerçados pelo avanço científico daquele período propiciado pelo desenvolvimento da ciência da natureza, tomaram para si a função de proteger higienicamente a desorganização social e o mau funcionamento da sociedade que eram as causas das enfermidades.

Nesse contexto, "[...] a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) tinha como um dos seus principais objetivos "realizar na vida social um programa de higiene mental e de eugenética, que melhore o nível de saúde coletiva." (Lopes apud Boarini, 2012, p.30). Para isso, criaram uma série de medidas de intervenções sobre os corpos e o espaço público.

Nesse panorama, o movimento de higiene mental no Brasil, incorporado inicialmente pelos médicos e militares, e posteriormente transformado em uma ação em saúde e educação amplamente difundida no país, preconizou o ideário de que as mazelas humanas seriam um problema de higiene que, se fosse solucionado, extinguiriam as

misérias humanas. Diante desse cenário, as estratégias higienistas direcionavam-se principalmente às famílias de baixa renda, a partir do ensinamento de medidas que seriam responsáveis pela saúde física e mental, corrigindo defeitos e desvios para proporcionar uma mentalidade equilibrada e, assim, promover o futuro da nação (Boarini, 2012).

Para alcançar esses objetivos, os princípios higienistas passam a ser aplicados na educação escolar, apresentada como redentora e principal via capaz e responsável de promover o aculturamento da população brasileira, que seria uma sociedade possuidora de costumes, pois estes promoviam o atraso e eram resquícios do Brasil-Colônia e escravista. Assim, a Educação Moral é implantada no sentido de "[...] atender ao projeto político de moralização e regeneração da população brasileira [...]" (Boarini, 2012, p. 33).

Nessa perspectiva, o higienista Luis Huerta pontua que (apud Boarini, 2012, p 28), "A vida política, a econômica, a jurídica, a escolar e a familiar têm todas que evoluir no sentido biológico. O problema humano é um problema de higiene, resolvido o qual, desaparecerão as causas da miséria humana."

A preocupação com a higiene passou a ser entendida como efeito de luta do campo médico que, gradativamente, fizeram emergir novas instituições que se fundamentavam nos pressupostos do movimento higienista. Conforme Afranio Peixoto (apud Boarini, 2012):

> A Higiene pode ser definida – 'a nova medicina'. Enquanto a outra, a velha medicina, procurava, muitas vezes sem o conseguir, curar as doenças, esta trata a saúde, para evitar a doença [...] não nos importa tratar a reação orgânica, que é a doença, ofício este do médico, mas impedir a ação, isto é, que causa agressiva ofenda o organismo, função sanitária de prevenção, e nosso ofício de higienista (p.26).

De acordo com o ideário higienista difundido naquele período, era necessário realizar intervenções baseadas na prevenção do desajustamento social e psíquico. Os higienistas realizavam intervenções nos corpos e nas camadas populares, seja pela imposição aos cidadãos de normas familiares baseadas em preceitos burgueses, seja pela apropriação da infância pelo saber médico, seja pela expansão de instituições com objetivos disciplinares, tais como: hospícios, escolas e reformatórios, com o intuito de automatizar as boas normas de conduta, para segurar, a saúde da população. Diante desse contexto Boarini (2012) pontua, "[...] os cuidados com a higiene, com o vestuário,

com os exercícios físicos, com a alimentação, com a amamentação pela mãe biológica etc. era a ordem do dia no trato com a criança." (p.28).

A infância e a educação no movimento higienista

Neste contexto, por conta dessas concepções, a infância passa a ser uma categoria social enaltecida e privilegiada para a aplicação das intervenções de higiene mental, incutindo hábitos sadios e condutas adequadas que auxiliariam a conter os altos índices de mortalidade infantil. Contudo, de acordo com Boarini (2012) "[...] as crianças das classes populares, mesmo se vencessem a barreira da morte, em geral não venciam a barreira de inserir-se no mundo do trabalho ou a situação de abandono." (pp. 41-42).

Segundo os princípios do ideário higienista, a educação moral poderia intervir na formação da criança, de modo, a garantir um adulto moralmente saudável e adaptável. Nesse contexto o cuidado a criança era enaltecido, a LBHM buscava "[...] entendê-las, testá-las e preparar as sadias para o futuro, enquanto as doenças seriam depuradas e confinadas em escolas especiais." (Wanderbroock Júnior, apud Feitoza, 2012, p.96).

Os higienistas compreendiam que a educação escolar iria redimir as "degenerações sociais" da população brasileira, e a escola atenderia o objetivo de difundir os modos de vidas das nações europeias e norte americana. Nesse viés, Zanélla (2014) cita que conforme algumas leituras preliminares das publicações da LBHM "[...] as preocupações relacionadas com a saúde mental na infância surgiram, em sua maioria, atreladas com a educação. Os serviços de atendimentos começaram a ser desenvolvidos para atendimento da criança que não aprendia." (p.18).

Para Boarini (2012), "[...] os espaços escolares quanto as cidades deveriam ser esquadrinhados para atender o projeto político de moralização e regeneração da população brasileira, que trazia os "velhos e "inadequados" costumes do Brasil-Colônia" (Boarini, 2012, p.33). Desse modo, a escola, como o local de ensino-aprendizagem também da higiene, deveria ser dirigida para a defesa social contra as patologias, a pobreza e o vício. Conforme a autora pontua:

> Imbuídos dos padrões de racionalidade do universo escolar, nada escapou aos higienistas. Tanto a arquitetura, o mobiliário e o ensino propriamente dito, quanto o controle da saúde física e do comportamento social, intelectual e psíquico de cada aluno, constituíram-se em preocupações médicas de caráter higienista (Boarini, 2012, p.33).

Diante disso, a partir de um projeto de controle social a serviço da institucionalização de modos de pensar e de agir surgiram novas instituições cumpriam uma função de ordem social e política que contribuiu para legitimar o preconceito contra famílias de baixa renda. Os espaços escolares e novas instituições emergiram com a função de atender ao projeto político de regeneração e moralização da população brasileira, a higiene mental das crianças era um importante objetivo a ser alcançado. Nesse viés, a criança passou a ser vigiada em busca dos mínimos detalhes de desajustamento.

Em 1899 foi fundada pelo médico pediatra Dr. Arthur Morcovo Filho o Instituto de Proteção à Infância, que foi um dos primeiros serviços de cuidado à criança, tal instituição:

> [...] oferecia serviços como o exame e atestação das amas de leite, difundia noções elementares de higiene infantil destinadas às famílias pobres e proletárias, serviços de proteção à mulher grávida, creches. O Dr. Moncorvo Filho, como era conhecido defendeu a criação de um serviço de inspeção de higiene escolar. Foram também criados os serviços "Gotta de Leite" que oferecia leite esterilizado para crianças que não poderiam dispor de aleitamento natural e o Dispensário para Crianças, que era um serviço destinado a atender crianças doentes, ainda intencionava criar escolas para "imbecis idiotas e cretinos." (p.15).

Segundo Zanélla (2014), o médico Moscovo Filho, era um importante defensor da infância no século XX, conforme sua visão, o pouco conhecimento da população acerca dos hábitos higiênicos era uma das grandes causas responsável pelo alto índice de mortalidade da população infantil. Tal profissional apontava que era necessário proteger à infância através da instrução da população, sobretudo, as classes de baixa renda. "A falta de instrucção do povo deve-se, pode-se afirmar sem receio de contestação, um grande contingente de males que afligem a infância (...)" (Filho apud Zanélla, 2014, p.89).

Moscovo Filho (apud Zanélla, 2014) defendia também, que "[...] a irresponsabilidade dos adultos no trato com as crianças, como uma das possíveis causas do elevado índice de mortalidade infantil. Ao procurar as razões para isto, os higienistas esbarraram no "afrouxamento dos laços afetivos entre pais e filhos." (p.86). É válido reiterar, que tal concepção está relacionado ao contexto histórico, político e econômico vivenciado por Filho.

Nesse contexto existia a crença de que o conhecimento oferecido pelas ciências era um importante fator que poderia colaborar com a construção de uma nação sadia e moderna. Diane disso, a presença o saber da Psicologia, principalmente, o ramo da psicometria, foi um recurso muito valorizado e empregado pelo movimento de higiene mental em ações voltadas para o alcance de um novo padrão escolar. Assim, qualquer estudante fora do padrão pré-estabelecido pelos instrumentos e técnicas de metrificação, passavam a ser visualizado como um problema em potencial. Nesse viés Boarini (2012) pontua:

> Apropriando-se de conceitos básicos do Evolucionismo, tais como "variação", "seleção" e "adaptação", e dos métodos das ciências exatas – a estatística, por exemplo, a Psicologia criou os testes psicológicos que prometiam medir em quantidade as diferenças individuais o que fez dela uma importante parceira na causa higienista (p.36).

É importante reiterar que os testes psicológicos naquele período eram aplicados por professores treinados, os quais eram nomeados de psicologistas. Visto que, a psicologia foi reconhecida como profissão no Brasil quando foi implementada a Lei n°4119 no ano de 1962. Nessa perspectiva, a Escola Normal e as instituições profissionalizantes são implantadas para a formação cidadã, preparando as crianças e jovens para serem inseridos ao mercado de trabalho, pois assim, seriam protegidos da marginalidade e das mazelas sociais responsáveis por desregrar a vida e a moralidade humana. Há, portanto, o enaltecimento da criança e do jovem trabalhador, porém, as condições de trabalho e a jornada exaustiva não eram assuntos levantados nas pautas e projetos políticos, visto que, por pertencerem principalmente às classes populares, consideradas responsáveis pela imoralidade e marginalidade, o trabalho e moralização dos corpos e mentes era apresentada como a única via para que a ordem social fosse reestabelecida e garantida nas gerações futuras (Boarini, 2012).

As famílias de classes populares e o movimento higienista

A presente conjuntura evidencia a situação social e a construção histórica das concepções tecidas acerca das camadas pobres, principal alvo de práticas higienistas dada a condição social das mesmas, na época entendida como uma classe que tem em sua essência a miséria, a imoralidade, "a personalidade deformada" (Mello, 2002, p. 52).

As famílias de classes populares existem em meio às crises, situações de miséria, desemprego, doença e aglomerados nas periferias das cidades, na qual estabelecem entre si uma relação de mútua dependência. As variações de família encontradas em pessoas que pertencem à essa classe social "[...] nada tem a ver com o modelo da família patriarcal extensa [...]." (Mello, 2002, p. 55). Os princípios de higiene mental defendiam um modelo de indivíduo e, portanto, de família, no qual todo o desvio precisaria ser corrigido e disciplinado. Esta concepção de família era concebida sem levar em conta as situações reais vivenciadas pela população que seria alvo dessas intervenções, o que denuncia as contradições de uma classe dominante impondo padrões de conduta às classes pobres.

Uma confirmação comum na literatura especializada, é que as populações migrantes e, de um modo mais amplo, as camadas mais pobres da população urbana, que se concentram em bairros populares da periferia ou nas favelas e cortiços mais centrais, padecem de uma desorganização familiar acentuada. Segundo esse raciocínio, haveria uma família organizada, padrão de ordem e harmonia e, partindo desse padrão, um *continuum* ao longo do qual se situariam as formas de desorganização mais ou menos severas. (Mello, 2002, p. 56).

Deste modo, havia um modelo normativo de família, tomado como referência, que serviria para detectar os desvios, visto que foram tomados como modelos ideológicos utilizados para respaldar o estigma e a criminalização de uma classe social específica, de modo que a *desorganização familiar* "[...] aparece também como fonte de violência, do abandono de crianças e da marginalidade dos jovens, ou seja, a família é responsável pelo que aparece como o fracasso moral de seus membros." (Mello, 2002, p. 57).

Conforme Boarini (2012), os higienistas compreendiam que "[...] a família tanto no seu aspecto físico quanto mental, deveria ser alvo das políticas públicas. Tais políticas ambicionavam transformar hábitos e atitudes das populações urbanas, a fim de adaptá-las às necessidades da ordem burguesa em construção". (p.20). Nesse contexto, a família de classe popular que não se assemelha com o padrão normativo de estrutura familiar nuclear burguesa, de forma muito clara tornou-se alvo de rótulos e estigmas que persiste nos dias atuais. "[...] Seus membros adultos são desqualificados culturalmente" Suas funções essenciais de socialização são responsáveis pela geração de

"personalidades deformadas", ou seja, inaceitáveis, capazes de cometer as mais bárbaras atrocidades (Mello, 1992, p.52).

Essa demonstração de preconceito que perdura no dia-a-dia encontra sustentação em várias camadas da sociedade, as famílias de baixa renda "[...] estão no banco dos réus e fornecem explicações simplistas para a exploração contínua de violência que tem marcado a vida social brasileira. A patologia social está radicada na pobreza. Ela é a encarnação do mal." (Mello, 1992, p.52).

Nesse âmbito, Mello (1992) questiona os modelos normativos utilizados nas avaliações das famílias, que as caracterizam como desestruturadas por não corresponderem ao modelo normativo de estrutura familiar. O padrão de familiar nuclear, monogâmica constituída por pai e mãe é tido como referência de organização familiar, o que impossibilita visualizar que os rearranjos familiares e os laços afetivos colaboram com a subsistência da população que usa como estratégia a reorganização da estrutura familiar pela inclusão de relacionamentos possíveis, parentes, dentre outros relacionamentos possíveis, que mais do que revelar uma desorganização familiar, demonstra uma possibilidade de ajuda reciproca fundamental de sobrevivência.

É importante ressaltar que existia nessa época uma grande incidência de mortalidade, sobretudo a infantil, e no que concerne as crianças que eram abandonas ou recolhidas em asilo, essa taxa era de noventa por cento, até estas se tornarem úteis ao mundo do trabalho. Para Boarini (2012) "[...] as crianças das classes populares, mesmo se vencessem a barreira da morte, em geral não venciam a barreira de inserir se no mundo do trabalho ou situação de abandono." (pp.41-42).

A psicologia como reprodutora desse discurso

A psicologia como campo de saber, aliada aos mesmos ideários que norteavam o movimento higienista, tal como a criação de testes psicológicos para quantificar e mensurar as diferenças individuais, contribuiu para reforçar a exclusão e o preconceito contra as famílias de baixa renda. No ano de 1932 a LBHM propôs a criação de uma clínica psicológica, nomeada Clínica de Eufrenia, que iria colaborar com o alcance de um novo padrão escolar. Tal clínica se caracteriza como

> [...] um serviço não apenas com finalidades corretivas ou reajustamento psíquico, mas, também com objetivos construtivos, isto é, de aperfeiçoamento do psiquismo,

> através de uma atuação médica e pedagógica direta no período inicial do desenvolvimento mental infantil (Caldas, apud Boarini, 2012, p.39).

Nesse cenário, a Clínica de Eufrenia não conseguiu se desenvolver conforme seu propósito inicial, devido dificuldades de ordem financeira, "[...] não obstante, fizeram-se funcionar alguns aparelhos mais indispensáveis e os testes mentais foram largamente experimentados nas escolas públicas por um grupo de professoras [...]." (Liga Brasileira de Higiene Mental, apud Boarini, p.39)

Nesse contexto, compreende-se que a psicologia quando inserida no âmbito escolar, principalmente nas escolas públicas, não se importava com o contexto no qual a criança estava inserida e acabava por diagnosticar e tratar "doenças" e "dificuldades" que eram estruturais daquela população. Freller (1997) pontua que

> O desconhecimento dos psicólogos em relação à estrutura e ao funcionamento das escolas públicas no Brasil, somado ao preconceito em relação às famílias pobres, são muitas vezes justificados e camuflados por teorias psicológicas que explicam tudo pelos mecanismos intrapsíquicos da criança e pelas relações familiares precoces que os determinam. (p.64).

A caracterização da criança que não aprende como doente, sem problematizar e refletir sobre seu contexto histórico, político, econômico e social, era quase inevitável visto que, a forma de avaliar o desempenho escolar de tal criança "[...] avalia fundamentalmente os conhecimentos e habilidades já adquiridos pela criança, visando medir respostas, resultados, enfim, o produto final" (Freller, 1997, p.67). Como o instrumento que avaliação do desempenho da criança avaliava o que ela aprendia e esta não estava aprendendo de acordo com o padrão de aprendizado proposto, era óbvia a constatação de alguma deficiência na criança que não era utilizada para questionar a escola quanto aos métodos de ensino, mas sim para "evidenciar" o vínculo entre o rendimento escolar e relacionamento familiar.

Freller (1997) ainda relata que os psicólogos colocavam sobre a criança a responsabilidade de desenvolver a capacidade de enfrentar as adversidades impostas pelo ambiente, direcionando a problemática a história familiar e as carências materiais, desconsiderando o papel da escola no rendimento escolar do aluno.

Então, visualiza-se que a psicologia, apesar de seu potencial crítico e questionador, também contribuiu com propagação e perpetuação de práticas e discursos que serviram de subsídios para marginalizar ainda mais a população de baixa renda.

Diante disso, enquanto se preocupar em entender a família a partir de um padrão normativo, perde-se de vista a riqueza vivida pela maioria da população de nosso país. Olhar para sua realidade como constituinte de sua forma de vida é necessário para extinguirmos a ideia, que tem sido transmitida historicamente, de que a população mais pobre, que tem relações diferentes das mais abastadas, tem alguma patologia pelo simples fato de não se enquadrar no formato ideal de vida propagado por uma parcela mínima da sociedade.

Considerações finais

Em síntese, é perceptível visualizar a influência do movimento higienista nas práticas escolares atuais, que são pautadas em ações que justificam as dificuldades de aprender na escola e individualiza os problemas coletivos, sem levar em consideração a subjetividade da pessoa, o que consiste em naturalizar as desigualdades socialmente produzidas e considerar que sua origem está naquilo que é exclusivo de cada indivíduo, tratando diferenças individuais e desigualdades sociais como se fossem causa e consequência, que não levam em consideração a história da pessoa, seu contexto cultural, social e político.

Nesse viés, é necessário à psicologia refletir sobre tal temática, para que seja possível formular hipóteses que não caiam no erro de serem baseadas em juízos de valor e em construções históricas, tal como o modelo de higiene mental. É importante também analisar de forma crítica os acontecimentos do cenário sócio-histórico brasileiro e as teorizações que que contribui para naturalização das estruturas familiares, visto que possibilitará a um@ futur@ psicólog@ fomentar reflexões, e se possível superar saberes e práticas que estigmatizam e rotulam a população de baixa renda que sofre etnocentrismo e consequências sociais e políticas do preconceito.

Referências

Boarini, M. L. (2012). A infância higienizada. In: Boarini, M. L. *Higiene mental: ideias que atravessaram o século XX* (p.25-48); Maringá: Eduem.

Feitoza, J. B. (2012). A institucionalização do adolescente autor de infração. In: Boarini, M. L. *Higiene mental: ideias que atravessaram o século XX* (p.49-77). Maringá: Eduem.

Freller, C.C. (1997). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mello, S. L. (2002). Família: perspectiva teórica e observação factual. Carvalho, M. C. In: *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: EDUC/ Cortez.

Zánella, L. S. (2014). *Pelos caminhos da proteção: a assistência à infância no período de 1883 a 1922*. Tese de mestrado, Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 8 de maio de 2015 dehttp://www.ppi.uem.br/gephe/images/Dissertacao_Lucivani.pdf

ORGANIZAÇÃO, CARREIRA, ESCOLA: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO IFBA EM RELAÇÃO AOS MUNDOS DO TRABALHO

Samir Pérez Mortada – IFBA

Introdução e apontamentos metodológicos

Este estudo tem como foco narrativas de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), suas trajetórias, cotidiano de trabalho e expectativas para o futuro. Mais especificamente, a partir de entrevistas semiestruturadas analisadas qualitativamente, pretende identificar e discutir como figuram em seus percursos: 1) as organizações de trabalho; 2) a ideia de carreira/profissão; e 3) o próprio Instituto Federal (a Escola).

O que segue são reflexões preliminares que embasam este trabalho, bem como suas primeiras hipóteses investigativas. O ponto de partida são cenas, experiências cotidianas em sala de aula, junto a discentes de diferentes cursos e origens sociais, testemunhas e participantes da metamorfose tanto dos mundos do trabalho como do próprio Instituto *locus* da pesquisa.

O objetivo deste texto é apresentar pistas iniciais para compreender as contradições sociais do mundo do trabalho tal como aparecem na vida e na narrativa dos jovens. Pretende-se contribuir para a compreensão dos temas investigados, identificando e ressaltando a importância da perspectiva estudantil para este propósito.

Em termos gerais, nos interessa como o trabalho, seu caráter central ou periférico, estruturante ou desorganizador, comparece na formação e a vida dos discentes. Interessa aqui refletir sobre como a experiência do trabalho concretiza-se em angústias, contradições, impasses ou narrativas individuais fragmentadas; ou serve como fonte de realização social, organização e realização pessoal.

Sob o aspecto metodológico, a pesquisa tem como eixos os trabalhos de Walter Benjamin (1994/1936) sobre experiência e narrativa; de José Moura Gonçalves Filho (1999) e Ecléa Bosi (1994 e 2003) sobre metodologia de entrevistas em Psicologia Social. Para Benjamin, a narrativa consiste em um ofício, trabalho matizado necessariamente pela matéria prima da experiência. São conhecidas suas ideias sobre o tema, e sua crítica que denuncia a extinção da arte de narrar na sociedade industrial. Há

aqui inspiração gestaltista e fenomenológica dos autores psicólogos sociais, procurando não antecipar categorias demasiadamente estanques e compartimentadas. As entrevistas, sob tal perspectiva, configuram totalidades estruturadas de experiência e ação, cuja fragmentação em temas e subtemas para exposição podem compreender o fluxo de pensamento, o trabalho da memória e da atenção na reconstituição do passado e da experiência.

Esta pesquisa será realizada junto a estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), do *campus* Salvador. Através das entrevistas, é intenção instaurar condições propícias a um *trabalho da memória*, com todas as limitações do tempo presente para tal tarefa.

Os Institutos Federais, antigas Escolas Técnicas e CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), são instituições tradicionais, de referência nacional e regional onde se localizam. Conhecidas e reconhecidas pela qualidade da educação que oferecem no ensino médio técnico, passaram por rápidas e profundas transformações nas últimas duas décadas. Tais transformações, dadas as características precípuas à instituição e suas finalidades, acompanharam e tem acompanhado reestruturações na ordem produtiva e do capital (IFBA, 2015).

Em Salvador, a Escola de Artífices, fundada em 1910, era pejorativamente apelidada de "escola do mingau", destinada que era à população pobre. Transformou-se em escola técnica de excelência reconhecida, e atualmente em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com status de centro de pesquisa e educação superior. Expandiu-se drasticamente, contando no presente com 17 campi e cinco núcleos avançados (IFBA, 2015). Assume protagonismo no processo de desenvolvimento econômico do estado, oferecendo gama extensa e variada de cursos em diferentes níveis e especialidades, de acordo com características econômicas e sociais, expectativas e projeções regionais. Da Licenciatura Indígena em Porto Seguro aos tradicionais cursos técnicos integrados de nível médio em Salvador; do PROEJA às pós-graduações *stricto sensu*, seu escopo de atuação expandiu-se em variedade e complexidade.

O campus de Salvador, origem deste estudo, é a maior e mais antiga unidade do IFBA. Situa-se no Bairro do Barbalho, região central da Cidade de Salvador. Conta atualmente com 417 professores efetivos, 185 técnico-administrativos, servidores terceirizados e mais de 4500 estudantes. Oferece os tradicionais cursos em nível médio

integrado; cursos técnicos subsequentes para aqueles que concluíram o nível médio; curso de nível médio integrado na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos); diferentes modalidades de graduação (cursos tecnológicos, licenciaturas e bacharelados); e cursos de pós-graduação *lato* e *strito sensu*. Oferece também cursos de curta duração, de extensão e através do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) – (IFBA, 2014).

Os estudantes do IFBA compõe um grupo heterogêneo em faixa etária, origem socioeconômica, cultural e de formação. Os cursos de nível médio integrado são preenchidos majoritariamente por jovens estudantes egressos do nível fundamental, que, em geral, não trabalham e pertencem a famílias de classe média. Trata-se de um estudante que tem por horizonte ingressar em uma universidade e um curso de prestígio. De fato, o IFBA tem alcançado bons índices de aprovação nos principais vestibulares da região. Em 2010, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), figurou em sétimo lugar entre as escolas baianas de nível médio e foi a primeira entre as públicas (IFBA, 2010).

Os estudantes dos cursos subsequentes e do PROEJA são de outra origem social. Embora haja, entre eles, razoável heterogeneidade, são trabalhadores, de famílias proletárias, moradores de bairros populares de Salvador. São, em geral, mais velhos do que seus colegas do Integrado.

Entre os estudantes da educação superior, há razoável heterogeneidade. Os alunos dos cursos de Engenharia (Mecânica, Elétrica e Química) são em geral jovens de classe média; há razoável quantidade entre eles que não trabalham, ou que se dedicam a projetos de iniciação científica ou estágios na área. Os estudantes das licenciaturas (Física, Geografia e Matemática); os estudantes dos cursos de Bacharelado em Administração de Empresas; e os estudantes dos cursos de graduação tecnológicos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Radiologia; e Tecnologia em Eventos) são em geral jovens trabalhadores, frequentemente ocupados em empregos formais durante o dia, para o próprio sustento ou para contribuir com o orçamento familiar.

Este estudo parte de inquietações frente a esse público tão heterogêneo, em uma instituição em plena metamorfose. Tais participantes, jovens do nível médio, proletários

do PROEJA e do subsequente; jovens estudantes e trabalhadores universitários; encontram-se em um lugar de formação historicamente orientado para as demandas do mundo do trabalho. A partir de origens e perspectivas bastante distintas, alguns temas lhes são comuns.

Em seus discursos, figuram imagens de empresas, expectativas de lugares onde podem trabalhar. Próximas ao polo industrial de Camaçari, aparecem certamente grandes empresas estatais e privadas ligadas à petroquímica; aparecem também grandes montadoras ali localizadas. Figuram também expectativas em relação ao setor hoteleiro e ao serviço público. Muitos deles, já inseridos no mercado de trabalho, confrontam expectativas em relação a tais organizações com a realidade que vivem.

Em todos os níveis, há também nas falas dos estudantes a perspectiva de construir uma careira, um percurso de formação e de atuação profissional. O Instituto habilita, confere formação e especialidade em um determinado campo. Tal dimensão é central nesse lugar singular de intercessão entre educação e mundos do trabalho, com todas as suas tensões e contradições.

Outro fator central nas falas dos estudantes é a Escola. Há entre os discentes, de todos os níveis e origens, forte identificação com a Instituição. O IFBA é reconhecido como espaço de pertença, educação de qualidade, que pode proporcionar boas perspectivas profissionais, integrando a experiência de trabalho com uma educação de qualidade. É parte integrante e indissociável da trajetória desses jovens, com seus vícios e virtudes.

São, portanto, três os eixos que nortearão este estudo:

1 – Empresas e organizações: para os estudantes, há papel de destaque de empresas e organizações específicas para a construção de seus percursos profissionais? Os estudantes estabeleceram vínculos e experiências consideravelmente significativas com as organizações em que trabalharam? Há empresas especialmente desejadas como locais de trabalho para o presente ou futuro?

2 – Carreira, profissão e trabalho. como as experiências de trabalho orientaram e orientam suas decisões, seu tempo, seus planejamentos? Como tais experiências orientam seus valores, seus princípios e expectativas de futuro?

3 – Instituto e formação: a Escola e a experiência de formação integrada ao mundo do trabalho tem papel central nas experiências dos estudantes?

Nesse momento, a partir de experiências preliminares junto com esses estudantes, foram recortadas três cenas representativas, que serão disparadoras para as reflexões sobre nossas hipóteses iniciais. Os episódios representam falas relativamente comuns entre os estudantes da Escola.

As organizações, o lugar

> Cena 1: em uma aula de Psicologia Aplicada ao Trabalho, relato brevemente uma cena hipotética de demissão, típica em filmes americanos exibidos na *sessão da tarde*. O funcionário vai a sua mesa, recolhe objetos pessoais como fotos, um pequeno troféu de um torneio disputado na empresa, uma xícara de café. Coloca tudo em uma caixa de papelão.
> Uma aluna então, com cara de espanto indescritível, diz: "professor, *jamais* me passou pela cabeça levar uma foto ou algum objeto pessoal para o trabalho".

O funcionário hipotético, demitido, investiu no espaço que ocupou por algum tempo; habitou sua mesa, tomou posse dela com fotos e outros objetos particulares. Fez amigos naquele lugar antes de sair. A demissão recoloca as coisas em seus devidos lugares, forçando a quebra do vínculo, certamente sedimentado na omissão desse elemento originário de uma empresa privada: existe um dono.

A antiga fábrica é e continua sendo um lugar opressor, de dura realidade de exploração, no qual se sentia frequentemente em terra estrangeira, onde as ferramentas, máquinas e peças produzidas contavam mais que as pessoas[100]. Mas essa terra inóspita mantinha-se ainda, para o operário, como lugar de forte identificação e pertença. Simone Weil, refletindo sobre o desenraizamento operário, observa tal dimensão em seus diários, indicando a necessidade de apropriação subjetiva dos objetos, lugares, ferramentas.

> Nada mais forte no homem do que a necessidade de se apropriar, não juridicamente, mas pelo pensamento, dos objetos entre os quais passa a sua vida, gasta a vida que tem dentro de si: uma cozinheira diz 'minha cozinha', um jardineiro diz 'minha grama', e está certo. (Weil, 1996/1941, p. 164-165)

[100] Afirma Simone Weil (1996/1941) em seu diário de Fábrica: "Nenhuma intimidade liga os operários aos lugares e aos objetos entre os quais a sua vida de esgota, e a fábrica faz deles, e em sua própria terra, estrangeiros ou exilados, desenraizados. As reivindicações tiveram menos peso para levar a ocupação das fábricas durante as greves do que a necessidade de se sentirem, ao menos uma vez, em casa dentro delas. É preciso que a vida social esteja corrompida até o seu âmago para que os operários se sintam em suas casas quando fazem greve, e estranhos quando trabalham". (p. 166)

A cena insinua um choque geracional, mas não mera cronologia ou questão etária. Trata-se da disparidade entre experiências aparentemente incompatíveis. Nas últimas décadas, diversos atores apontaram a volatilidade das organizações, seu caráter efêmero; e o caráter efêmero dos vínculos que oferecem aos trabalhadores. Ela pode ser vendida, fundida, falir, terceirizar seus setores, mudar de região ou país etc. O *colaborador* geralmente percebe a fragilidade temporal de sua relação com a empresa. De maneira mais ou menos consciente, articulada em um discurso, em uma compreensão do presente e de suas expectativas. A relação com a organização assume assim feição ambígua. Embora ele seja cobrado em relação ao seu comprometimento e eficiência naquilo que faz, não pode esperar garantia de permanência em relação a cargos e empregos, nem tampouco na própria organização.

Em substituição ao vínculo prevalente até a década de 1980, próprio da produção industrial, em que o operário tinha como perspectiva maior tempo e percurso na organização, são favorecidas relações mais superficiais, em torno de tarefas específicas e tempos curtos. A ideia de emprego vai sendo substituída pela de projetos (Sennett, 2011). Acrescenta Frigotto (2009): "O melhor que uma empresa pode propor é o seguinte: vamos fazer este trabalho juntos e que ele seja bom para os dois enquanto dure; o rompimento pode se dar por motivos alheios à nossa vontade" (p. 133).

Não é sem motivos também que a linguagem gerencial vem adotando a terminologia esportiva. O setor de trabalho torna-se "equipe", "time", indicando tanto o clima de competitividade quanto a disposição semelhante, em termos de dedicação, a uma partida ou campeonato, que tem tempos curtos e definidos para acontecerem, mas, a despeito disso, exigem todo o empenho de seus jogadores.

Essa nova condição do capitalismo tem graves impactos na vida dos trabalhadores. São diversos os estudos que indicam tal fenômeno (Fischer, 1996; Machado, 2003; Vasconcelos & Vasconcelos, 2002). Veloso e França (2008) enfatizam o papel do trabalho na construção da identidade social do trabalhador bancário, e os consequentes impactos subjetivos decorrentes da reestruturação produtiva no setor. Schmidt & Sato (2004) relacionam as demandas do Serviço de Aconselhamento Psicológico da USP com o desemprego e outras demandas originadas do trabalho, e observam os impactos psicossociais da nova ordem econômica na saúde mental. Magalhães et al. (2011) apontam essa deterioração nos processos de aposentadoria.

O que chama a atenção na fala da estudante, talvez destoante não é a percepção de que a empresa não é mais um lugar de pertença e enraizamento. Em um contato superficial com sua fala, o que espanta é isso não aparecer *como um problema*.

Nessa cena breve, certamente insuficiente para maiores conclusões, a relação fugaz, superficial em relação às organizações parece *natural*. A jovem trabalhadora aparentemente não tem em foco necessariamente um lugar, uma organização genérica ou particular onde pretenda criar raízes, estabelecer vínculos mais duradouros para a vida.

O que se coloca então como hipótese é se tal volatilidade organizacional pode ser compreendida apenas como uma nova conjuntura, um novo contexto com o qual o jovem e todos nós devemos nos acostumar. A perspectiva gerencial sustenta, em geral, tal naturalização, enaltecendo as virtudes da flexibilidade no novo capitalismo.

As pesquisas que enfocam a saúde mental no trabalho e a fragmentação da identidade social no novo capitalismo geralmente negam tal naturalização (Caldas, 1999; Dejours, 2008; Enriquez, 1999; Fischer, 2005), vendo na fragilidade dos vínculos com a organização de trabalho um grave problema para o trabalhador, convindo mais para demandas do capital e da própria organização.

Em uma terceira possibilidade, talvez a estudante, como outros trabalhadores, viva o caráter ambíguo dessa polarização, internalizando o discurso ideológico do *trabalho flexível* e ao mesmo tempo sentindo a lacuna dos vínculos frouxos e pouco confiáveis junto às organizações. De qualquer forma, ela cursa uma graduação, visa uma vida profissional. Trabalha durante o dia estuda à noite. Há indícios suficientes para supor que procure construir certa perspectiva de vida profissional, de existência no mundo do trabalho e que busque ouros referenciais norteadores, ainda que não as organizações, para organizar tal perspectiva em sua vida.

Vejamos então que vias e referenciais são esses; que outras possibilidades para a sustentação dessa nova narrativa sobre o trabalho, fora do lugar, da organização, se apresentam nas outras cenas.

A carreira, o percurso

> Cena 2: Um rapaz de aproximadamente 20 anos, estudante do PROEJA, expõe brevemente sua trajetória profissional: “pedi dinheiro e vendi balas na sinaleira, fui

> frentista, auxiliar de pedreiro, camelô, office-boy, auxiliar de escritório, ator de rua, entregador, operador de telemarketing, garçom em lanchonete; não fui para o tráfico como muitos amigos e conhecidos do bairro fizeram, mas estive perto".

A fala espanta pela quantidade de ocupações desempenhadas por um trabalhador tão jovem. As empresas nem aparecem. Em outras conversas, alguns colegas figuram, a muito custo, na lembrança do rapaz. Relatou cenas de assédio, humilhação, e também de companheirismo e trabalho gratificante.

O que se coloca em questão é, para o jovem proletário, os sentidos da ideia de carreira; ou seja, de um percurso mais ou o menos linear, matizado por uma formação relativamente homogênea que se reporta a uma profissão. Como ele responderia à pergunta "o que você faz?". Certamente de acordo com o momento presente, com base naquilo que faz naquele momento em que foi perguntado.

Não é apenas a organização que pouco conta, mas a própria concepção de carreira enquanto algo organizador não aparece, à primeira vista, como importante em sua narrativa. O tema não é novo e tem sido abordado por diversas pesquisas nas últimas décadas. Sennett (2011) demonstra o antagonismo entre a ideia mais ou menos estável de um percurso profissional e a nova ordem do capital.

> Essa ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho, e também as palavras que empregamos para ele. "Carreira", por exemplo, significava originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. O capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro. A palavra "job" [serviço, emprego], em inglês do século catorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para o outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de *job*, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida (Sennett, 2011, p. 9)

Sem uma organização estável e um percurso linear, encurtado em seu horizonte temporal, a expectativa de uma formação e de uma profissão sedimentada em um percurso mais ou menos linear, previsível e homogêneo se desfaz. A perspectiva profissional passa a ser cada vez mais dependente do próprio indivíduo e das possibilidades que lhe aparecem de acordo com sua origem social. Afirma Frigotto (2009): "Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer" (p. 133).

Sennett (2011) já notara essa variabilidade e intercâmbio de ocupações nos anos 1990: "Hoje, um jovem americano com pelo menos dois anos de faculdade pode esperar mudar de emprego pelo menos onze vezes no curso do trabalho, e trocar sua aptidão básica pelo menos outras três durante os quarenta anos de trabalho" (p. 22). Mas aqui o fenômeno ganha outros contornos, mais dramáticos. Chama a atenção não só a quantidade de ocupações desempenhadas, mas a vulnerabilidade e fragilidade destas, combinadas com situações de precariedade, exploração e humilhação. Não é uma questão de escolhas, mas de situações vividas por necessidade, pouco promissoras e sem perspectivas.

No discurso do estudante, a formação profissional oferecida pelo PROEJA aparece como contraponto, ainda que parcial, à sua vulnerabilidade. A habilitação figura como forma de defesa. Assimilando uma profissão, a ideia de carreira parece retornar, ainda que parcialmente, no discurso do jovem aluno.

Rummert (2007) reflete sobre as contradições da educação profissional, como foco naquela destinada às camadas mais pobres da população. Segundo a autora, com base na Teoria do Capital Humano de Schultz (1973), retomada a partir dos anos 1980, a educação profissionalizante é apresentada como via privilegiada de crescimento econômico. Para o proletário, é vendida como saída para sua condição precarizada, passaporte pra uma cidadania calcada na *inclusão sócio-produtiva*.

Frigotto (2009) aponta as contradições dessa promessa feita pelas políticas governamentais voltadas aos jovens. Elas compõem, segundo o autor, um sistema de controle social sobre essa população, diferenciado de acordo com os extratos sociais a que pertencem.

> Não por acaso, na estratégia denominada de "governabilidade", a partir da década de 1980, a juventude entrou na agenda política dos organismos internacionais encarregados de zelar pelo sistema capital. Trata-se de buscar estratégias visando anular o potencial de rebeldia e contestação dos jovens mediante mecanismos que vão da alienação política e cultural ao extermínio, como ocorre nos grandes centros urbanos, especialmente dos países de capitalismo dependente. (Frigotto, 2009, p. 133-134)

A fala do estudante do PROEJA, em outros momentos, corrobora a ideia da educação profissional como utopia norteadora. Segundo Rummert (2008), trata-se do

triunfo da visão técnico-instrumental sobre a educação em detrimento de seu caráter emancipador.

Todavia, no curso escolhido, na modalidade PROEJA, são notáveis também discursos de caráter emancipatório, relacionando a habilitação com formas de participação social. Trata-se de um curso integrado de nível médio com habilitação técnica em Saneamento, campo cujos efeitos sociais das intervenções são decisivos no contexto das comunidades periféricas. Diz o estudante: "escolhi o curso de saneamento pelo IFBA, e porque me permite ajudar, fazer diferença na vida das pessoas".

Aparece aqui então, apesar da fragilidade das ocupações exercidas no passado e mesmo dos lugares e organizações em que porventura o jovem estudante habitou profissionalmente, um referencial mais consistente em sua narrativa, uma possível habilitação profissional e participação social, em que pesem as contradições da promessa de ascensão através da habilitação técnica. O jovem percebe, vive o caráter ambíguo da formação oferecida.

Sua formação e a perspectiva – ainda que contraditória – de uma carreira se amparam, certamente, na Escola, naquilo que ela representa para o estudante, enquanto garantia de uma boa formação.

A escola, a formação

> Cena 3: Uma estudante de um curso integrado, quando perguntada sobre as razões pelas quais escolheu seu curso, afirma: "o curso que escolhi importa pouco; o importante, para mim, é estudar no IFBA, que é uma excelente escola pública, que tem uma educação de qualidade, onde eu passo a maior parte do dia. A formação técnica é importante, amadurece; mas depois vou fazer outro curso, prestar vestibular para Direito".

Trata-se de fala comum entre os estudantes dos cursos Integrados. Entre o IFBA e seus habitantes há forte sentimento de pertença. Estes se reconhecem na Escola, vivem em seus espaços para além das salas de aula, perfazendo um clima próprio das universidades. Esse sentimento ocorre preferencialmente entre os estudantes dos cursos de nível médio integrado, durante os períodos da manhã e da tarde. Entre os estudantes do PROEJA, dos cursos subsequentes e dos cursos superiores, todos em funcionamento noturno, não há tanto tempo extraclasse. A manhã e a tarde são ocupadas fora dali, no trabalho. Mas também aparece forte em suas falas a presença institucional enquanto

baliza e orientação pessoal. Em comum, estudantes dos diferentes níveis de ensino percebem no Instituto algo mais permanente, menos fluido do que as organizações e mesmo a perspectiva de uma carreira linear.

Para a estudante e muitos de seus colegas, a perspectiva principal não é a habilitação técnica; mas, no presente, a Escola; e no futuro a perspectiva de uma formação em nível universitário, em geral não relacionada com a habilitação do curso integrado ao qual pertence.

A formação técnica continua, no entanto, ocupando papel importante. Em especial, naquilo que representa enquanto articulação entre educação e trabalho. Tal hipótese encontra as considerações de Frigotto (2009). O autor é crítico em relação à formação para o mercado, mas identifica a centralidade do trabalho enquanto princípio educativo.

> A centralidade do trabalho, como práxis, que possibilita criar e recriar o mundo, não apenas no plano material, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, como resposta às múltiplas e históricas necessidades humanas o constitui em princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger -se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos. Evita- se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados mamíferos de luxo — seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos (Frigotto, 2009, p. 133).

Se a estudante em um primeiro momento nega a importância da formação técnica como secundária, corrobora sua importância para o “amadurecimento” pessoal, para a compreensão do mundo.

A articulação entre educação e trabalho é aqui uma característica institucional. O IFBA estabelece como foco, desde sua origem, a formação voltada para demandas do mundo do trabalho. Isso é perceptível nas diferentes modalidades de ensino que oferece, bem como em suas atividades de extensão e pesquisa. Mas essa “vocação” encerra evidentemente contradições. Se a Escola aparece na cena como lugar de pertencimento e qualidade reconhecida, são notáveis também em outras falas a percepção de ser um lugar tecnicista, voltado para atender demandas da indústria e do mercado. É também

apontada como lugar restrito às salas de aula, com poucas atividades culturais e que propiciem a autonomia dos estudantes e professores. Assume, na visão de alguns estudantes, feições de uma escola-indústria, excessivamente conservadora e voltada para demandas do capital.

A breve fala sugere um sentido oposto. Porém, pode-se supor que também o espaço em que habitam os estudantes, em diferentes níveis, comporte contradições. E que estas contradições se diferenciem de dia e de noite, a depender da origem social e econômica dos depoentes. Se a articulação entre educação e formação para o trabalho traz potencialidades sedimentadas pela tradição institucional, também traz para a vida individual seus impasses.

Apontamentos finais: as narrativas e a centralidade do trabalho

Temos então três breves experiências, pequenas falas que se repetem, comuns no cotidiano do IFBA. Nos colocam três encruzilhadas a serem melhor enfrentadas pelas narrativas que seguirão na pesquisa:

Na primeira cena, a fraca expectativa em relação às organizações aparece naturalizada, como fato a ser vivido e aceito por nós. Apenas um olhar mais detido sobre a trajetória de vida e de trabalho da estudante poderia perceber se não se trata de mera aparência, superficialidade que nos impede a percepção e uma lacuna, de um sofrimento vivido, sobe o qual a estudante não tem ainda condições de articular uma narrativa.

Na segunda cena, a perspectiva de carreira aparece em um primeiro momento distante, abstrata frente à realidade das ocupações desempenhadas pelo jovem proletário. A formação técnica e profissional figura como saída possível, restaurando uma perspectiva de carreira e de ascensão social. Aqui, caberá compreender como aparecerão nas narrativas dos estudantes entrevistados a tensão, as contradições da formação técnica em seus compromissos com o capital e com o controle dos jovens.

Na terceira cena, a articulação entre educação e formação técnica assume caráter ambíguo. Se indica em um primeiro movimento potencialidades, pode figurar também como submissão da educação ao mercado, ao tecnicismo útil para a indústria e para os serviços. Tal ambiguidade se sustenta também na Escola, na vocação precípua da instituição que encerra essa contradição entre trabalho e capital. Nas narrativas dos

estudantes, será necessário compreender como tais tensões se desenrolam no plano individual.

Tais preocupações orbitam em torno de um tema mais amplo, que certamente estará presenta nas narrativas de outros estudantes. O questionamento sobre a centralidade do trabalho na experiência não é assunto novo. O sociólogo italiano Domenico De Masi (2000), nos anos 1990, deu destaque ao tema. Critica a fixação do ocidente no trabalho, a separação artificial deste das outras esferas da vida implementada pela sociedade industrial. Propõe uma sociedade que equilibre suas atividades produtivas, de estudo e lazer, sintetizada na expressão "ócio criativo". Aponta ainda a superação do trabalho enquanto tendência social contemporânea.

Esse sentido, da expressão *trabalho* encontra também guarida na acepção aredtiana (Arendt, 2005). Para a autora, o trabalho remete à sobrevivência, ao corpo e necessariamente à fadiga. Tem caráter circular e repetitivo, e seus produtos destinam-se ao consumo imediato, tal como a mercadoria na sociedade atual: "o trabalho produz bens de consumo, e trabalhar e consumir são apenas dois estágios do sempre recorrente ciclo da vida biológica" (p. 180).

Hannah Arendt (2005) reconhece que há heranças do trabalho em todas as atividades humanas, mas restringe seu sentido à esfera da necessidade, da subsistência. "O trabalho, diferentemente de todas as outras atividades humanas, permanece sob o signo da necessidade, a 'necessidade de subsistir', como Locke costumava dizer, ou a 'eterna necessidade imposta pela natureza', nas palavras de Marx" (p. 180).

Nesse caminho, o trabalho deve ser superado enquanto atividade restrita à sobrevivência, ao sofrimento do corpo, à necessidade. A liberdade, para a autora, realiza-se na ação, na esfera política. Se a ação, assim como a fabricação e as demais atividades guardam alguma relação originária com o trabalho, isso não significa que dependam dele, e que este não deve desaparecer para a emancipação da humanidade.

Em contraposição a tais enfoques, é bem conhecida a acepção marxista sobre o trabalho, sua condição central, calcada na história e indispensável para a vida humana. Nesse sentido, Ricardo Antunes (1999) revigora a compreensão de classes sociais em sua expressão *classe-que-vive-do-trabalho*. Retomando a reflexão de Lukács, sustenta que o trabalho está no centro do processo de humanização do homem, figurando como

raiz e gênese das demais atividades humanas, por mais que estas se afastem da esfera das necessidades durante o processo histórico.

Na vida humana, os atos de pensar e produzir, mesmo que realizados em decorrência de necessidades vitais, envolvem momentos de decisão, portanto escolhas. Isso provoca uma ruptura singular vivida pelo gênero humano, que se distingue então, através de suas atividades, da mera causalidade natural e biológica, ou do condicionamento. Para Lukács, afirma Antunes (1999), "O trabalho humano figura como 'gênese ontológica da liberdade', na medida que rompe, em sua condição humana, a causalidade e reprodutibilidade do ciclo meramente biológico" (p. 138).

A classe-que-vive-do-trabalho transformou-se; os recursos tecnológicos e o papel do conhecimento se transfiguraram na nova organização do capital, provocando diferenciações, deslocamentos da atividade produtiva do corpo físico para ocupações à frente de máquinas complexas; mas isso não superou a condição de interação do homem com a natureza, sua constituição determinada pela transformação desta em outra coisa, e sua consequente transformação e constituição enquanto ser humano. Nessa acepção, mesmo as atividades mais complexas guardam relação com a esfera da necessidade. Isso inclui a ciência e demais atividades intelectuais.

Independente da posição neste debate, é forçoso constatar que a relação do homem com sua atividade produtiva, ou com o trabalho, mudou. Cabe compreender com as narrativas como tais transformações impactam nas perspectivas dos estudantes, e mais especificamente no contexto de formação técnica e tecnológica, diretamente voltada e orientada para o mundo do trabalho.

A partir das breves cenas relatada não é possível concluir em favor da perda de centralidade do trabalho. A própria pertença ao instituto e a um curso que oferece habilitação técnica e tecnológica, profissional, caminha em sentido contrário. A despeito da volatilidade das organizações, da ideia de carreira, ou das contradições da formação técnica e da própria Escola, o trabalho permanece como preocupação central: permanece enquanto lugar de constituição da identidade e de expectativas; enquanto direito e realização. Também para os estudantes do IFBA em suas diferentes origens e cursos.

As experiências em relação à formação para o trabalho, no entanto, tal como apontam as primeiras impressões, parecem corroborar a tese de Sennett (2011), para

quem a atual configuração do trabalho dificulta a construção de uma narrativa por parte dos sujeitos, que componha passado, presente e expectativas para o futuro. Neste estudo, de início, aparecem as primeiras ambiguidades, contradições inerentes a um mundo do trabalho que não oferece lugares confiáveis; com temporalidade e caminhos incertos, imprevisíveis, que não permitem um planejamento a longo prazo identificado com a ideia de careira; que afirma, a todo tempo, que é o indivíduo que deve formar-se, especializar-se, estudar, mas que isso não é necessariamente garantia para o futuro.

Nas cenas trazidas, algum alento aparece na relação com o próprio Instituto e com a formação profissionalizante por ele oferecida. Nesse par, sintetiza-se um discurso de inclusão sócio produtiva com o prestígio de uma instituição publica com reconhecimento, com forte presença no imaginário social. Esse laço, com elementos contraditórios, nem sempre parece suficiente para o estudante, que frequentemente evade, muda de curso dentro do próprio instituto, desanima em relação às perspectivas de trabalho.

No caminho que os estudantes percorrem, a relação que estabelecem com o trabalho frequentemente adoece. Por conseguinte, também a relação estabelecida com a profissão e a formação se deteriora. Se o trabalho permanece como eixo central na vida e na formação dos sujeitos, é indispensável reconhecer que se trata de um trabalho socialmente adoecido, encurtado em sua oferta de perspectivas, em sua temporalidade e capacidade de oferecer espaços para a pertença e a realização humana.

As narrativas dos estudantes do IFBA, este lugar singular de articulação entre educação e mundo do trabalho, serão imprescindíveis para a compreensão psicossocial das questões aqui propostas. Espera-se que as reflexões futuras ajudem a orientar as ações e políticas públicas nesse campo, tão abundante e largamente valorizadas no presente. A educação profissional é frequentemente apontada como alternativas privilegiadas para a cidadania e para o desenvolvimento econômico do país. Se é inegável sua importância, também não o são suas armadilhas, contradições, expressas na vida cotidiana dos estudantes, naquilo que enfrentam e sofrem no dia a dia de seus estágios, cursos, de sua Escola.

Referências

ANTUNES, R. (1999). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.* São Paulo: Boitempo.

ARENDT, H. (2005). Trabalho, obra, ação. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, n. 7, 175-201.

BENJAMIN, W. (1994). O Narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Walter Benjamin: Obras Escolhidas*, (Vol. 1, p. 197-221). São Paulo/SP: Brasiliense. (original publicado em 1936).

BITTENCOURT, B. M.; GALLON, S.;BATISTA, M. K.; PICCINI, V. C. (2011). Para além do tempo de emprego: o sentido do trabalho no processo de aposentadoria. *Revista de ciências da administração*, v. 13, n. 31, 30-57.

BOSI, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

BOSI, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.

CALDAS, M. P. (1999). A demissão e alguns significados psicológicos da perda do emprego para o indivíduo. In: *Anais do 23º. Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Administração – ENANPAD*. Foz do Iguaçu: ANPAD.

DEJOURS, C. (2008). Novas formas de servidão e de suicídio. In A. M. Mendes (Org.). *Trabalho e Saúde: o sujeito entre emancipação e servidão*. (pp. 26-39). Curitiba: Juruá.

ENRIQUEZ, E. (1999). Perda do trabalho, perda da identidade. *Cadernos da Escola do legislativo*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, v. 5, n. 9, 53-73.

FISCHER, G. N. (1996). Espaço, Identidade e Organização. In: CHANLAT, J.F. (Org). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. (Vol. 2, pp. 81-102). São Paulo: Atlas.

FRIGOTTO, G. (2009). Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, n.9, 129-136.

GONÇALVES FILHO, J. M. (1999). *Humilhação e Memória: alguns elementos para o exame psicológico de um sofrimento político*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

IFBA. (2010). *IFBA tem melhor desempenho no Enem entre as escolas públicas da Bahia*. Em: http://www.portal.ifba.edu.br/noticias/ifba-e-destaque-no-desempenho-do-enem-2010.html . Acessado em 18/05/2015.

IFBA. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) - 2014-2018. Salvador: IFBA, 2014.

IFBA. (2015). *Site oficial*. Em: http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/o-instituto.html. Acessado em 18/05/2015.

MACHADO, H. V. (2003). A Identidade e o Contexto Organizacional: Perspectivas de Análise. *Revista de Administração Contemporânea*. Edição Especial, 51-73.

MASI, D. (2000). *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante.

NABUCO, M.R. & NETO, A.C. (Orgs.). (1999). *Relações de trabalho contemporâneas*. Belo Horizonte: Instituto de Relações de Trabalho da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

RUMMERT, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, n. 2, 35-50.

SATO, L. & SCHMIDT, M. L. S. (2004). Psicologia do trabalho e psicologia clínica: um ensaio de articulação focalizando o desemprego. *Estudos de Psicologia*, v. 2, n. 9, 365-371.

SENNETT, R. (2011). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

SCHULTZ, T. (1973). *Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar.

VASCONCELOS, I. F. G; VASCONCELOS, F.C. (2002). Gestão de recursos humanos e identidade social: um estudo crítico. *Revista de Administração de Empresas – ERA*, v. 42, n. 1, 64-78.

VELOSO, H. M. & FRANÇA, C. L. (2008). Expressão da identidade social entre bancários: um estudo do trabalho como referência para construção do sujeito. In: *Anais do 32º. Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Administração – ENANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD.

WEIL, S. (1996). Experiência da vida de fábrica. In: BOSI, E. (org.). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. (pp. 155-175). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (original publicado em 1941).

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ACERCA DA ESCOLA COMO ESPAÇO DO BRINCAR CRIATIVO

Sergio Paik - Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM

RESUMO
O presente estudo, de caráter exploratório, teve o objetivo de investigar a percepção dos professores de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental acerca das influências do contexto escolar como espaço do brincar criativo dos alunos. Quatro professoras participaram da pesquisa. O procedimento envolveu a coleta de dados mediante uma entrevista semiaberta com as participantes e a organização dos resultados e discussão pelo método da análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin. Os resultados demonstraram que a escola é considerada como um espaço em que o brincar se desenvolve, entretanto, foi revelado que a concepção do brincar criativo esteve mais atrelada a uma atividade planejada e dirigida do que a uma ação livre e espontânea.

Introdução

Atualmente, a escola é uma instância cuja participação é fundamental na formação dos indivíduos, pois faz parte de um dos contextos em que a criança está inserida cotidianamente. Considerando esta premissa, é cabível dizer que a escola tem o dever de fornecer espaços propícios para o pleno desenvolvimento do aluno, o que implica em não apenas transmitir conhecimentos de maneira sistemática, mas oferecer recursos que viabilizem a expressão criativa como estratégia pedagógica. Um destes recursos é a atividade lúdica, que pode se tornar em uma ferramenta importante para o processo ensino-aprendizagem.

Como ponto de partida, é indispensável que haja uma delimitação conceitual entre os termos brincar e jogar, para isto, considerar-se-ão as definições feitas por alguns autores sobre estes conceitos, de forma a favorecer a discriminação de ambos.

A partir de um levantamento bibliográfico feito por Cordazzo e Vieira (2007), verificou-se, inicialmente, a dificuldade de distinção na utilização dos verbos brincar e jogar. Segundo Silva (2003), brincar é, diferente de jogar, uma atividade lúdica que não envolve um "espaço de decisão" (p. 10) ou a definição de regras que devem ser aceitas pelos envolvidos a priori. No entanto, os autores indicam que na língua portuguesa, "mesmo estando o termo jogar diferenciado de brincar pelo aparecimento das regras, a utilização de ambos, muitas vezes, se confunde" (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 91).

Brougère (1998) afirma que o jogo, derivado de jogar, é caracterizado mais pela maneira como se brinca, ou seja, o processo, do que por aquilo que se busca. Esta afirmação traz a ideia de que todo movimento de jogar, cuja característica é a de possuir objetivos e regras pré-definidas pela cultura lúdica, subentende, em certa medida, uma atividade espontânea, livre e criativa que "possui um fim em si mesma" (Cordazzo & Vieira, 2007, p. 91). Teixeira (2014) enfatiza que o brincar desenvolve concentração de esforços na busca de alternativas de ação na própria atividade, e não necessariamente nos fins dela. Em outras palavras, todo jogo envolve uma brincadeira, um faz-de-conta, em que a ação de brincar está sempre subjacente. Estes termos também podem ser designados, de forma ampla e genérica, como atividade lúdica.

Winnicott, autor que desenvolveu a teoria do desenvolvimento emocional da criança, refere-se ao brincar como "sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver" (1975, p. 75). Vigotski (2007) acrescenta que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e o pensamento abstrato da criança. Ele ressalta que os saltos qualitativos proporcionados pelo brincar são oriundas das zonas de desenvolvimento proximal que o mesmo ato cria. Vigotski (2007) assevera que o brincar se distingue de outros tipos de atividade, pois abrange aquilo que ele denominou "situação imaginária", sendo este um critério definidor dessa ação.

Conforme Teixeira (2014), a brincadeira é um meio de introjetar regras, explorar o mundo circundante e experimentar diferentes comportamentos sociais, mediante a interação da criança junto a seus pares. O âmago desta experiência está na descoberta do fato de que os objetivos dos pares, sujeitos de ação, podem ser divergentes dos próprios. Posto isto, "o brincar pode representar, então, um suporte para a aprendizagem e para a solução de problemas" (p. 49), levando em consideração que sempre há a possibilidade de que esta atividade venha acompanhado de desprazer e frustração. Vigotski (2007) indica duas razões pelas quais o brincar não é uma atividade necessariamente prazerosa. A primeira é porque existem atividades que têm maior potencial de trazer experiências de prazer, como o ato de chupar o dedo ou a chupeta. A segunda é devido a que existem brincadeiras (ou jogos) competitivas, cujos processos não são agradáveis, no entanto, seus resultados são prazerosos, quando são favoráveis à criança, ou trazem uma situação de desprazer, quando são desfavoráveis à

mesma.

Outro aporte crucial de Vigotski (2007) encontra-se na asserção de que não há brincar sem regras, uma vez que a situação imaginária circunscrita à atividade já pressupõe certas regras de comportamento social, e a isto ele dá o exemplo de uma criança que se coloca no lugar da mãe, e atribui o papel de criança à boneca. Ele alerta que estas regras diferem às de um jogo com regras convencionadas ou formuladas à priori. Constata-se então, que as regras de comportamentos surgem da própria situação imaginário, assim como é válido dizer que os jogos com regras abarcam situações imaginárias.

O brincar constitui a base para a expressão criativa da criança e, de acordo com Brougère (1998), a atividade lúdica é uma expressão da existência, à medida em que está configurada dentro de um contexto cultural que a antecede, mediante um sistema de significações, e lhe confere um sentido ao interpretar, especificamente, a atividade na relação com o mundo. O autor indica, inclusive, que é na atividade do jogo onde emerge a cultura lúdica, que é um conjunto de requisitos necessários no contexto lúdico, um sistema de símbolos e significações próprias ao jogo.

A cultura lúdica não é adquirida naturalmente, pois sua produção é feita pelos indivíduos que se inserem e participam dela. É dialética, uma vez que a criança a apreende e aprende por meio do brincar e, ao mesmo tempo, produz essa cultura por um movimento de recriação. Assim, brincar revela-se como uma ação que não somente é condicionada pelos limites impostos pela cultura lúdica subjacente, mas supõe um movimento criativo que nasce da criança em direção à modificação da cultura específica do jogo. Ademais, a internalização desta cultura preexistente servirá como base estrutural e simbólica para a integração e assimilação de novas atividades lúdicas.

Toda esta dinamicidade simbólica que permeia e caracteriza o ato de recriação da realidade, próprio do brincar, não se restringe a uma determinada fase de desenvolvimento, pois é uma atividade constante de apreensão do mundo que constitui e é constituído pelo indivíduo. Bjorklund e Pellegrini (2000) insistem que, o manejo de diversas e diferentes situações de forma não intencional, está vinculado à melhora das interações que irão repercutir na vida adulta.

Vigotski complementa, mais uma vez, com a afirmação de que a ação dentro do contexto da situação imaginária estimula não somente a direção do comportamento

pela percepção imediata do objeto ou da situação, mas também mediante a atribuição de significados à dita situação. No ato de brincar, a ação é definida pelas idéias, mais do que pelos objetos, pois o pensamento distancia-se do que é visual e objetivamente percebido, cedendo lugar à representação do objeto no campo do significado.

Um estudo realizado por Rocha (2009) com oito turmas de primeiro ano de cinco escolas municipais do estado de São Paulo, no ano de 2006, apontou que a falta de recursos e condições materiais, a qual não favorecia o desenvolvimento de atividades lúdicas no contexto do trabalho pedagógico, era a principal queixa das professoras entrevistadas. Também se verificou a reduzida participação e mediação das professoras nas brincadeiras, indicando uma ausência no pensar sobre a totalidade e integridade do desenvolvimento das crianças, da qual a atividade lúdica faz parte.

Ao expor esta afirmação, a autora acentua, claramente, o lugar que o brincar ocupa como componente fundamental ao desenvolvimento infantil saudável. No entanto, é necessário tomar certo cuidado, o brincar não se refere a qualquer tipo de ação ou atividade que a criança realize, mas àquele que tem como característica imprescindível, a produção de experiências criativas e não estereotipadas.

Há, por parte dos professores, conforme Teixeira (2014), a limitação em cumprir tão somente as atividades correspondentes aos objetivos pedagógicos programados para cada faixa etária, o que reduz o brincar a uma prática feita para preencher os intervalos entre tais atividades.

Vectore (2003) dá ênfase à função de recurso mediacional que os brinquedos e brincadeiras podem assumir efetivamente. Função esta que os professores devem aproveitar para realizar intervenções educativas e reflexivas no exercício de suas mediações. Uma boa mediação ocorre quando o mediador consegue compreender a cultura lúdica e utilizá-la a favor da recriação de novas situações facilitadoras da manifestação de potencialidades de quem brinca. Sendo assim, é mister assinalar que os programas de formação devem trabalhar com o propósito de conscientizar educadores a respeito de sua relevância como figuras fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Isto também quer dizer que o brincar não é somente um passatempo, pois também corresponde a mobilizações que respondem aos desejos e às ansiedades de quem brinca, o que lhe atribui o caráter simbólico, espontâneo e imaginativo, não

estando sujeito apenas às variáveis do mundo externo.

Criatividade

A fim de continuar delineando o conceito do brincar criativo, incide-se na necessidade anterior de discorrer sobre a definição da criatividade. Nesse sentido, Sakamoto (2000) oferece bases adequadas para o aprofundamento deste conceito, ao dizer que a criatividade é, antes de tudo, uma ação ou expressão humana, cuja ocorrência se dá como potencial criador. A autora define, em palavras próprias, que a criatividade é "a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência de seu processo" (p. 52). Pode-se acentuar que, no caso da situação de brincadeira, a ação criadora gera produtos muito mais internos do que externos, devido à qualidade inerente ao brincar, que é o de ter um fim em si mesmo, sem almejar uma modificação ambiental necessariamente.

Prosseguindo com a exposição de suas ideias, a autora acrescenta que o desenvolvimento do potencial criativo, imanente a todo ser humano como expressão de vida, espontaneidade e autonomia, é sempre dependente de condicionamentos sociais e pessoais para a sua maior ou menor estimulação.

Por conseguinte, a criatividade, que se enquadra como uma das características mais relevantes do brincar, não remete apenas à habilidade inédita de criação, que pode ser chamada também de originalidade, mas a uma capacidade recreativa sobre as coisas que já existem no mundo. Autores como Runco (2007) também enfatizam que o potencial criativo está em todas as pessoas, excluindo a ideia de ser talento exclusivo de poucos, porém, muitas vezes há uma falta de oportunidades que proporcionem seu desenvolvimento. Esta falta de oportunidades está fortemente atrelada à estreita relação entre o indivíduo, o contexto sócio-histórico e o ambiente de modo geral,como pontua Winnicott (1975).

Runco (2007) afirma sobre a necessidade de atentar para uma série de fatores que pode influenciar o desenvolvimento da criatividade. Dar-se-á uma breve explicação de três desses fatores, devido à sua relevância neste estudo, sendo estes: a família, a escola e a saúde.

A família surge como primeira instância de convívio da criança. O

desenvolvimento do potencial criativo dependerá do grau de apoio e importância dada à estimulação da curiosidade, do jogo imaginativo e de outras experiências favorecedoras da criatividade (Oliveira, 2010). O objetivo de enfatizar os primeiros anos da criança está relacionado ao destaque dado a esta fase como um dos possíveis determinantes do potencial criativo.

Deve-se distinguir a criatividade na fase da infância da criatividade da fase adulta. Todavia, é necessário deixar claro que as experiências criativas alimentadas desde a infância são bases essenciais para a possibilidade do indivíduo vir a ser um adulto criativo (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994).

O segundo fator corresponde ao contexto escolar que, na contamporaneidade ganha uma posição sumamente importante, pois é considerado o responsável basilar pela socialização secundária. Entretanto, Oliveira (2010) constata que, embora um dos papéis fundamentais da escola seja o de incitar a capacidade reflexiva dos alunos e viabilizar a aquisição e desenvolvimento de habilidades relacionais, cognitivas e criativas, têm-se observado muitos elementos e situações que obstaculizam a expressão da criatividade, tanto pela via da reprodução do conhecimento e a extensão curricular, quanto pela memorização mecânica dos conteúdos escolares.

A saúde, independente da sua concepção, também influencia e é influenciada pela criatividade, segundo Oliveira (2010). E este elemento está associado à saúde na medida em que possibilita elaborar gratificações emocionais que permitem o bem-estar dos indivíduos. Desta forma, como foi possível evidenciar ao longo das conceituações pertinentes ao estudo em vigor, a criatividade não pode ser desvinculada do brincar. Sendo assim, pode-se dizer que *o* brincar criativo é uma atividade lúdica livre e espontânea, na qual a criança apreende um sistema de significações próprias da brincadeira, por meio de simbolizações que constituem o processo de aprendizagem e potencializam sua capacidade criativa. A isto, Mishima e Barbieri (2009), partindo da perspectiva winnicottiana, acrescentam que a criança "adquire experiência através da brincadeira, sua personalidade se desenvolve e se enriquece por meio das invenções do brincar; ela aumenta sua capacidade de enriquecer o mundo real através da possibilidade de simbolizar e conviver socialmente" (p. 251). Portanto, o brincar criativo, termo bastante redundante desse ponto de vista, liga-se diretamente à saúde, e é indispensável não somente na fase da infância, mas ao longo de todo o processo de

desenvolvimento do ser humano.

Segundo Vectore (2003), no contexto brasileiro atual, a concepção de escolarização parte, na maioria das vezes, da premissa de que deve apenas cumprir com a tarefa de promover a aquisição de conhecimentos por meio de sua transmissão sistemática. A precarização da educação pode ser observada, inclusive, no pouco comprometimento dos educadores com as crianças, na falta de capacidade sensível para criar vínculos com elas e no alto índice de improvisação das atividades pedagógicas que prejudicam com o cumprimento mínimo dos objetivos previstos. A autora constatou que, dentro da amostra de seu estudo, 4 em cada 10 educadores apresentavam as características descritas anteriormente.

Tendo em vista estas questões, a proposta do presente trabalho foi investigar a percepção de professores do ensino fundamental acerca das influências da escola como espaço do brincar criativo das crianças, instigando a reflexão acerca da importância da atividade lúdica como parte integrante do desenvolvimento da criança, além de criar possibilidades para a ampliação de estudos sobre o assunto em questão ao provocar o repensar sobre novas formas de conceituação do brincar. Este estudo também visa fornecer bases que possam repercutir na elaboração de políticas públicas na educação, para que surjam propostas pedagógicas efetivas que considerem o desenvolvimento infantil de forma integral.

Método

O presente trabalho utilizou-se do método qualitativo, pois sua característica principal é o enfoque analítico, interpretativo e descritivo dos aspectos inerentes ao âmago do fenômeno humano. Marconi e Lakatos afirmam que este tipo de método se vale de amostras relativamente reduzidas, em que se busca analisar suas significações psicossociais, recorrendo ao uso de instrumentos pouco estruturados de coleta de dados (2010).

Turato (2005) também apresenta cinco propriedades básicas do método qualitativo. A primeira é a busca do significado daquilo que caracteriza o humano ou faz parte deste, ligado aos significados mais abrangentes, como sua representação no contexto cultural. A segunda é a coincidência do campo de pesquisa com o “ambiente natural do sujeito” (p. 510). O outro atributo é que o pesquisador se torna em

instrumento que apreende e interpreta as significações.

A quarta propriedade é a proximidade com a essência da questão pesquisada, pois os dados são coletados mediante observações acuradas e entrevistas em profundidade, tornando-o um método com alto grau de validade. O quinto e último ponto é que, embora seja difícil generalizar os resultados, está alicerçada em "pressupostos conceituais revistos *a priori*, cabendo ao leitor e consumidor da pesquisa usá-los para examinar sua plausibilidade e utilidade para entender casos e *settings* novos" (p. 510).

A entrevista é um instrumento investigativo que se baseia no método qualitativo, e tem a finalidade de obter dados importantes e compreensivos das experiências do entrevistado a partir de sua perspectiva, permitindo a abordagem de temas com caráter pessoal e a significação atribuída pelo entrevistado aos fenômenos. Ela envolve a participação de, no mínimo, duas pessoas: o entrevistador e o entrevistado (Marconi & Lakatos, 2010).

Partindo dos dados obtidos e previamente depreendidos do material pelo entrevistador, uma compreensão dos mesmos foi realizada a partir da análise de conteúdo. Este tipo de análise, segundo a proposição de Bardin (2003), baseia-se no processo de categorização das unidades de análise e interpretação do conteúdo através da inferência do pesquisador. O método possui uma modalidade quantitativa e qualitativa. Esta última será aproveitada no presente trabalho, devido à sua evidente pertinência.

Bardin assinala pontos importantes sobre a análise qualitativa, afirmando que sua utilização está embasada na dedução específica sobre variáveis de inferência também específica. Ela estabelece, concomitantemente, categorias diversas de discriminação e levantamento de problemas congruentes aos índices selecionados, sem a necessidade de que todos os índices sejam forçosamente examinados. A compreensão precisa do sentido é nuclear, porém, existe o risco de haver uma margem maior de erro, pois a análise trabalha com elementos isolados e, por vezes, de pouca frequência (Bardin, 2003).

Com a intenção de explicitar e aclarar os procedimentos do método proposto pela autora, far-se-á uma descrição suscinta dos mesmos, começando pela pré-análise, que consiste na etapa intuitiva de sistematização e esquematização de um plano de

análise, o qual deve ser maleável ao ponto de permitir a inclusão de procedimentos novos. A etapa possui três objetivos básicos: "a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final" (Bardin, 2003, p.95).

Em seguida, o analista deve explorar o material, com base nas regras formuladas anteriormente, para poder codificar os dados ou documentos que foram escolhidos, isto envolve a enumeração ou a transformação dos conteúdos em unidades de análise, sendo que estes podem ser desde palavras até temáticas específicas, cabendo ao pesquisador decidir sua natureza. Moraes (1999) indica que as unidades de análise dependem, principalmente, do caráter do problema, dos objetivos e do tipo de materiais que serão analisados na pesquisa.

As unidades de análise podem ser complementadas por unidades mais amplas, denominadas de unidades de contexto, as quais permitem o balizamento contextual daquelas para favorecer o processo interpretativo. O autor assevera que a unitarização é um pré-requisito para a etapa posterior de classificação ou categorização das unidades de análise.

E por último, o tratamento dos resultados brutos deve ser feito de forma fiel e significativa, estabelecendo operações que facilitem sua exposição. Tendo a disposição destes resultados de forma organizada, abre-se a possibilidade de fazer proposições inferenciais e interpretações correspondentes aos objetivos do trabalho (Bardin, 2003).

Os participantes foram quatro docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Município de Santo André, sendo uma professora da educação infantil e três do ensino fundamental I.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiaberta ou semiestruturada, contendo onze itens predefinidos e pertinentes aos objetivos, excluindo as questões referentes às informações iniciais de identificação do entrevistado. Algumas perguntas foram acrescentadas ou modificadas ao longo da entrevista.

Evitou-se qualquer tipo de interferências nas atividades da instituição, respeitando os horários disponíveis dos entrevistados. Os dados colhidos da entrevista foram o material bruto para a posterior categorização e trabalho analítico e interpretativo.

Resultados e discussão

As entrevistas aconteceram dentro da escola, com uma média de 20 minutos de duração, com professoras do ensino fundamental I e uma professora da educação infantil (denominadas de P1, P2, P3 e P4). As entrevistas ocorreram em salas vagas, havendo interferência mínima na realização delas.

A elaboração das categorias iniciais foi resultante da leitura flutuante das entrevistas. O critério de codificação para a escolha das unidades de registro deu-se em função de trechos semanticamente similares (vide quadro).

No total, surgiram 12 (doze) categorias iniciais: Adequação da infraestrutura da escola; Disponibilidade de materiais lúdicos; Criação de situações e ambientes pelos docentes; Planejamento pedagógico; Formação do professor; Brincar como processo pedagógicos; Desenvolvimento integral da criança; Participação e autonomia nas brincadeiras; Estimular a brincar; Desgaste do profissional; Compromisso com rotina; Falta de participação de outros professores.

A concepção das 4 (quatro) categorias resultantes foi realizada a partir do agrupamento das categorias iniciais, pautadas em critérios arbitrários de semelhança inferidos pelo próprio pesquisador, levando em consideração a subjetividade do mesmo. As categorias resultantes foram: Gestão escolar; Preparação do docente; Finalidades pedagógicas; Dificuldades ao implementar atividades lúdicas.

A partir das categorizações resultantes, houve pretensão de criar articulações teóricas em relação à percepção dos professores sobre as influências da escola como espaço do brincar criativo. Nas entrevistas, o brincar criativo esteve muito relacionado ao brincar com finalidades pedagógicas.

Categoria I: gestão escolar

Uma das questões relevantes foi a gestão escolar (categoria I), pois foi percebido que a equipe gestora é um ponto-chave para a concretização das atividades escolares, principalmente quando seu trabalho objetiva mobilizar as competências dos integrantes da comunidade escolar para a promoção da qualidade educacional (Luck, 2009). Esta mobilização e efetivação das ideias dos professores só é possível quando há uma

interação saudável entre a equipe gestora e a equipe pedagógica. Esta constatação é evidenciada no conteúdo que P1 traz:

> A própria estrutura não contribui, mas a gente percebe que a nossa diretora é uma pessoa bastante empenhada e tenta utilizar, da melhor forma possível, as verbas que vêm para adequar a escola para a criança, para os nossos pequenos. (...) Se não partir dos gestores, a coisa não acontece. As esferas maiores não enxergam. [A iniciativa] Parte dos gestores mesmo, e isto está mudando (resposta de P1).

Nas entrevistas, os professores revelam a importância da gestão escolar, por ter comprometimento direto com as questões administrativas. Assim, a compreensão da importância da criação de espaços para o brincar criativo e pedagógico está diretamente vinculada ao fornecimento de recursos e possibilidades lúdicas com a finalidade de ampliar a coerência e consistência das ações educacionais, promotoras da formação dos alunos (Luck, 2009).

> (...) a equipe diretiva ela tem um olhar nesse sentido de brincar. Ela aproveita o ambiente e cria situações para que as professoras utilizem o espaço. Porém, vejo que não é tudo mundo que adere, nesse educar no lúdico. A gente divide o espaço. No nosso setor tem uma área de prateleiras que a gente transformou em mercadinho. É nosso olhar. A gente, por meio da escola, criou esses ambientes, saindo do seu quadrado (resposta de P3).

A percepção que as professoras trazem é de que o espaço tem certa maleabilidade, no sentido de que é possível ressignificá-lo e torná-lo em um ambiente promotor do brincar, adequado às necessidades da criança.

P3 também cria um elo entre a ação de educar e aquilo que é "lúdico", entrelaçando um movimento espontâneo da criança que internaliza a atividade externa que exerce e uma ação ambiental que estimula e modifica seu comportamento. Isto propicia o aproveitamento das estruturas de funcionamento superior, assim como a promoção dos processos de simbolização (Vigotski, 2007).

Categoria II: preparação do docente

A preparação dos docentes (categoria II) foi um ponto bastante destacado na maioria das entrevistas. As professoras ressaltaram a necessidade da formação adequada do profissional e o planejamento pedagógico como fatores capitais para a realização dos objetivos pedagógicos.

> Uma boa formação do profissional consiste em saber planejar e saber o que vai trabalhar. Isso é fundamental. E passar para o aluno, a rotina, ou seja, tudo aquilo que você propôs a trabalhar. Então, esse planejamento também tem que ter a participação do aluno, pois este deve entender a execução das atividades. Então, antes da leitura, planejo a rotina junto aos alunos (resposta de P3).

Embora não se desconsidere a espontaneidade que as atividades lúdicas envolvem, atentaram-se à importância de definir uma estratégia de enquadramento das situações para que o brincar seja coerente aos objetivos pretendidos. Porém, Kishimoto (1996) alerta que o uso de brinquedos de forma livre nem sempre é garantido, havendo predomínio de atividades dirigidas pelos docentes, por meio da delimitação dos tipos de brinquedos de acordo à sua função educativa, sem considerar que o brincar é um recurso que desenvolve a autonomia da criança. A ideia do brincar submetido somente a situações formais sugere uma contraposição à ideia do brincar como ação espontânea e criativa que é parte integrante do desenvolvimento, além de que se corre o risco de ser considerado mais como um recurso ou estratégia integrado ao planejamento pedagógico, e menos como uma atividade privilegiada da criança. E este foi um elemento presente na colocação de uma das professoras:

> Você brinca com a criança, mas direcionada. Você tem uma direção, você tem um intuito com aquilo. Então você não pode deixar a criança brincar por brincar. Você dá uma direcionada dentro daquilo que você tem como objetivo. Eu entendo assim. (...) Por exemplo, se a brincadeira está relacionada a sílabas, eles devem construir a palavra com as sílabas. As crianças acham que estão brincando, mas estão aprendendo (resposta de P2).

Estendendo a análise da categoria, notou-se que apesar de haver a necessidade da colaboração da gestão escolar, o envolvimento docente e a apropriação do espaço e dos materiais pelas professoras demonstrou ser um critério relevante para a preparação do docente, pois uma das características com a qual as educadoras se identificam é o posicionamento ativo em relação ao trabalho que exercem.

> Eu não digo que a escola fornece, mas nós devemos adaptar os espaços para o planejamento. Aqui temos o parque, a brinquedoteca que, na verdade, é uma casinha de jogos simbólicos, e outros espaços em que o brincar é voltado para livros, fantoches e dedoches, ou seja, história e leitura. E na sala de aula, onde tenho o canto para brincar com sucata e brinquedos, com monta-monta, etc. Eu tenho meus objetos e devo montar os espaços na sala de aula, e levo esses materiais para outros espaços também (resposta de P4).

> (...) e os professores cobrando também, pois acabamos cobrando muito, querendo uma escola de qualidade em todos os sentidos para os nossos alunos (resposta de P1).

Categoria III: finalidades pedagógicas

A categoria III faz referência às finalidades ou objetivos da prática pedagógica junto à consideração do brincar como parte do desenvolvimento integral da criança.

> Proponho algumas coisas a eles, mas procuro sempre observar o que eles trazem de casa, e o que dá prazer a eles, para desenvolver o planejamento das aulas. Eu tenho um planejamento, porque tem conteúdos que devemos desenvolver nessa faixa etária, mas tento adaptar esses conteúdos aos gostos e realidade deles (resposta de P4).

O conteúdo trazido pela educadora revela a utilização da observação como uma forma de identificar as necessidades dos alunos, servindo como norte para o planejamento da aula e, subsequentemente, como molde para atingir as finalidades educativas ligadas aos conteúdos curriculares. Esta atitude permite, mesmo dentro de um ambiente em que o brincar, de certa maneira, é dirigido, uma maior flexibilidade na criação de novas propostas de atividades, além de estimular as brincadeiras que, minimamente, estão em correspondência com as necessidades dos que brincam, e que também leva, como consequência, à maior participação e engajamento desses alunos.

Em continuidade à análise da categoria, ratificou-se que o brincar é visto como constituinte do desenvolvimento geral da criança pelas educadoras. A respeito disto são apresentadas duas concepções trazidas por elas sobre o brincar criativo:

> Acredito que esse brincar criativo é a exploração de objetos, espaços e convívio social no brincar. Vou dar um exemplo. Costumo brincar com minhas crianças com sucatas diversas. E sempre que apresento sucata pela primeira vez aos alunos, eles ficam me olhando sem saber o que fazer com aquela sucata. Meu papel está em estimular a criação, dando utilidade aos materiais, dizendo que isto pode ser um chapéu, aquilo um boneco. E, a partir de uma pequena ideia que dou a eles, que surja a criatividade, e é aí que eles inventam muitas coisas que nos fazem surpreender (resposta de P4).

> O brincar criativo, além da criança ser sujeito da situação, é quando você planeja algo que um aluno de fundamental, que hoje deixa o brincar de lado, vai se envolver e se colocar na situação. Permitir que seja participante e fornecer autonomia para que

> ele desenvolva essa brincadeira. Acho que o professor deve estar junto e ser parceiro do aluno, brincando junto, e fazendo desse momento criativo. Lógico que, para isso, você deve ter planejado a brincadeira também. Há momentos em que posso deixar livre, porém, é importante planejar (resposta de P3).

De forma geral, o brincar criativo é explicado como uma ação vinculada à "exploração de objetos, espaços e convívio social", em que a criança é "sujeito da situação", permitindo ser "participante" e tendo "autonomia" no desenvolvimento das brincadeiras. Nessa definição, as professoras deixam claro que possuem o papel de "estimular a criação" e "ser parceiro do aluno, brincando junto, e fazendo desse momento criativo". Entretanto, também é conveniente frisar que não há uma relação direta entre o brincar criativo e o brincar livre, em vez disso, há uma considerável relevância que recai novamente sobre o planejamento.

Categoria IV: dificuldades ao implementar atividades lúdicas

A quarta categoria contemplou as dificuldades que as professoras encontram ao implementar atividades lúdicas. As principais causas identificadas para foram o desgaste geral do profissional relacionados ao tempo e preparo constante das atividades, junto à necessidade de cumprir com a rotina escolar, respeitando os horários determinados de aula.

Em seu estudo, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) concluem que há uma convergência nos estudos que fazem a descrição do perfil de adoecimento dos professores. As autoras sinalizam que os pontos convergentes independem da população ou local em que os estudos foram feitos, e precavem que os professores estão expostos a um maior risco de desenvolver transtornos psíquicos menores em comparação a outras profissões, uma vez que a probabilidade de entrar em sofrimento psíquico também é alta.

> Acho que a quantidade de alunos. Se fosse um número reduzido, poderia trabalhar melhor. Já que materiais e cursos já são oferecidos (resposta de P2).

> Existe cansaço e desgaste do professor, além do tempo que demanda para desenvolver essas atividades. (...) muitas vezes, é preciso mover mobiliários e mexer com estruturas da escola (resposta de P3).

> A questão da rotina e horário é, ao mesmo tempo, um problema, mas também não é. Às vezes, os alunos estão envolvidos em uma brincadeira, mas devido aos horários, a gente tem que cortar as brincadeiras. Acho que isto é um entrave, mas ao mesmo tempo, eles têm que aprender que a nossa vida é feita de rotina (resposta de P4).

Houve, igualmente, referência à falta de participação de outros professores na proposição e elaboração das atividades escolares. Uma das professoras entrevistadas expressou a necessidade do trabalho em conjunto, dentro de um espaço em que os educadores possam dividir seus conhecimentos e possibilitar a colaboração mútua.

> Deve haver uma divisão de saberes e a participação em conjunto com outros professores nas atividades propostas (resposta de P3).

Considerações finais

Observa-se uma crescente difusão, dentro das vertentes pedagógicas, do brincar como um fenômeno a ser aproveitado e explorado em prol do desenvolvimento do desenvolvimento dos alunos. Porém, percebe-se que o brincar criativo ainda é muito associado a um brincar direcionado por um objetivo pedagógico. Muitas das respostas fornecidas pelas entrevistadas mostraram a escola como um espaço para o brincar programado e planejado, mais do que livre e espontâneo. Sendo assim, Carvalho, Alves e Gomes (2005) indicam que é preciso fazer alusão à necessidade de inserir o brincar livre tanto no currículo educacional quanto nos projetos pedagógicos, pois isto oportunizará "um processo de transformação política e social em que crianças são vistas pelos educadores como cidadãs, isto é, cada uma como sujeito históriоc e sociopolítico, que participa e transforma a realidade em que vive" (p. 218).

O estudo dos resultados indicou que as influências da instituição escolar como um espaço que propicia atividades lúdicas estavam correlatadas à gestão escolar como fornecedora de recursos e possibilidades para a concretização das atividade; ao preparo profissional, formação continuada e interesse dos docentes na sua atuação, além de uma postura ativa sobre o planejamento das atividades, bem como a necessidade ajustá-las às finalidades pedagógicas. Não obstante, as dificuldades de implementação dessas atividades foram um fator importante para perceber que o enquadramento institucional e as relações existentes entre os indivíduos que fazem parte podem prejudicar o processo educativo.

A presente investigação trouxe resultados que destacaram questões importantes para permitir o repensar das instituições pedagógicas e seus educadores, levantando aspectos relacionados à percepção que os docentes possuem sobre a escola e sua prática. Observou-se a necessidade de reformulações constantes, não apenas no fazer dos professores, mas nas diretrizes presentes nos projetos pedagógicos, a fim de reafirmar a importância de incluir o brincar criativo no espaço educacional.

Referências

Bardin, L. (2003). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).

Bjorklund, D. F., & Pellegrine, A. D. (2000). Child Development and Evolutionary Psychology. *Child Development*, 71(6), 1687-1708.

Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Rev. Fac. Educ.*, 24(2), 103-116.

Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., & Gomes, P. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.

Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estud. Pesqui. psicol.*, 7(1), 89-101.

Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (Orgs.). (1994). *Changing the world: a framework for the study of creativity*. Westport, Connecticut: Praeger.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

Kishimoto, M. T. (1996). Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: *III Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos*, Brasília.

Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas S.A. (Obra original publicada em 1982).

Mishima, F. K. T., & Barbieri, V. (2009). O brincar criativo e a obesidade infantil. *Estud. psicol. (Natal)*, 14(3), 249-255.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.

Oliveira, Z. M. F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estud. psicol. (Campinas)*, 27(1), 83-92.

Rocha, M. S. P. M. L. (2009). A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, 13(2), 203-212.

Runco, M. A. (2007). Creativity, theories and themes: research, development, and practice. San Diego: Elsevier.

Sakamoto, C. K. (2000). Criatividade: uma visão integradora. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(1), 50-58.

Silva, C. C. B. (2003). *O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Teixeira, S. R. de O. (2014). *Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Ver. Saúde Pública*, 39(3), 507-514.
Vectore, C. (2003). O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. *Psicol. USP*, 14(3), 105-131.
Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA.

O JOGO INFLUENCIA O DESENVOLVIMENTO E O COMPORTAMENTO DE ALUNOS?

Silvia Nara Siqueira Pinheiro – UFPel

Introdução

O estudo apresenta alguns resultados da pesquisa de doutorado da autora que teve como objetivo investigar se o jogo com regras explícitas influencia o desenvolvimento das FPS (memória, atenção, percepção, raciocínio e tomada de consciência) e o comportamento de alunos com história de fracasso escolar no ensino fundamental. Ancorou-se na perspectiva histórico-cultural, nas ideias de Lev Semenovich Vygotsky, Alexis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin.

Iniciando a análise do tema, cabe comentar que *fracasso* e *sucesso* são termos que costumam ser utilizados, com frequência, para denominar uma aprendizagem escolar considerada insatisfatória ou satisfatória, respectivamente. A expressão *fracasso escolar* resume um grande número de fenômenos educacionais, como: baixo rendimento, repetência, reprovação, defasagem idade-série, evasão, dificuldades escolares, analfabetismo, entre outros (Patto, 1990).

Ferrari (1985), no trabalho relativo à tendência secular (1872 a 1980) do analfabetismo nas escolas de 1º grau no Brasil**, uma forma d**e fracasso escolar, conclui que este não é uma herança, mas sim uma produção do estado. Para o autor, o analfabetismo pode ocorrer pela exclusão da escola, ou seja, pelo não-acesso a essa instituição, e na escola, no que se costuma denominar de ineficiência ou baixa produtividade do processo de alfabetização, o que na realidade é uma forma de exclusão, que gerará a evasão escolar.

Patto (1990) considera que o fracasso escolar é um fato social concreto multideterminado e deve ser olhado pelo ângulo das relações sociais e não somente pelo ângulo do aluno e da família.

O fracasso escolar ainda se faz presente na realidade brasileira atual como demonstram os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) em pesquisa realizada no primeiro semestre de 2011. Os resultados da pesquisa informam que mais de 40% dos alunos concluíram o 3º ano do ensino fundamental sem o nível de aprendizado esperado em leitura, na matemática 50% dos alunos não apresentaram o desempenho considerado necessário e na avaliação da escrita

a média nacional ficou em 68,1 pontos. Dos dados expostos, infere-se que existe um percentual bastante significativo de alunos que não atingiu as competências esperadas para o 3º ano na leitura (175 pontos), na escrita (75) e na matemática (175 pontos), nos testes realizados. Esses dados indicam que o fracasso escolar, ainda que muito estudado, continua a merecer a atenção dos pesquisadores, para que possa ser combatido (IBOPE, 2011).

É comum ainda hoje ouvirmos discursos explicativos do fracasso escolar, por parte dos órgãos públicos, dos professores, das famílias e dos próprios alunos, responsabilizando os alunos e as famílias pelas dificuldades de aprendizagem e estes permanecem introjetando a culpa pelo fracasso escolar (Souza & Zibetti, 2011). Deste modo, os estudantes, de vítima, passam a ser culpados pelo seu insucesso e, como decorrência, resta o encaminhamento dos que fracassam para o atendimento psicológico e/ou médico para 'tratar' e 'curar' suas dificuldades (Silva & Brandão, 2011). Assim, como argumentam Silva e Brandão (2011) e Asbahr e Lopes (2006), a sociedade, a escola e os professores livram-se da responsabilidade pelo fracasso dos alunos, ao depositá-la na estrutura familiar ou na própria criança.

Contrariando essa ideia, encontramos os princípios da psicologia histórico-cultural que, mais recentemente, têm sido utilizados como importantes subsídios para entender o fracasso escolar, focando na história e nas características da cultura da sociedade na qual ele ocorre.

A ideia central, dessa perspectiva teórica, é de que, na interação social e por intermédio do uso de instrumentos materiais e psicológicos (signos) — principalmente a linguagem —, ocorre o desenvolvimento (Vygotsky, 1995, 2009; Luria, 1988). A linguagem é essencial para o processo de transmissão do conhecimento de uma geração para outra e possibilita o aparecimento das FPS. Para Vygotsky (1995), a gênese do comportamento humano ocorre por meio do desenvolvimento das FPS, na interação social e mediada pelo uso de signos.

Todas as funções se estruturam no coletivo, nas relações com os outros, no meio social, passando, posteriormente, a serem funções psíquicas da personalidade. Esse processo de internalização é permeado pelo componente afetivo, ou seja, o aparecimento das relações cognitivas necessárias à realização do processo é

influenciado pelos estados emocionais e pelas necessidades afetivas do sujeito (Vygotski, 1995).

Investigando percepção, memória, atenção e outras FPS, Vygotsky (1995) concluiu que, a mediação pelos signos modifica a estrutura dessas funções, tornando-as conscientes. Elas se desenvolvem por meio da aprendizagem e atuam de forma entrelaçada.

Para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (2009), criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou imediato. Para Vygotsky (1995, 2009), a aprendizagem efetiva é aquela que se adianta e norteia o desenvolvimento iniciando pelo que não está maduro e desencadeando o amadurecimento das funções psicológicas que estão na ZDP.

Para que ocorra o amadurecimento dessas funções que estão imaturas, faz-se necessário a imitação. Imita-se o que está em nossa ZDP, o que ali está, em um determinado momento, em outro, poderá estar no nível de desenvolvimento real (NDR), se houver auxílio de alguém mais competente.

Essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vygotsky (2008), é semelhante àquela que ocorre entre desenvolvimento e jogo, ou seja, este pode ser fonte do desenvolvimento cognitivo e emocional e cria ZDPs nas crianças. O jogo é uma atividade composta de diferentes ações na qual o objetivo está no próprio processo de realização de tal atividade (Vygotsky, 2008; Leontiev, 1988; Elkonin, 2009).

As idéias de Vygotsky (2008), somadas às pesquisas desenvolvidas por Elkonin (2009) e Leontiev (1988), na perspectiva histórico-cultural, originaram uma teoria geral sobre o jogo, abarcando suas características, seu desenvolvimento e sua importância para a evolução intelectual da criança.

Na revisão de pesquisas sobre o jogo no ensino fundamental, e estendendo o foco investigativo aos professores, foram encontradas duas pesquisas: a de Tessaro e Jordão (2007) e a de Pimentel (2008). Essas autoras concluem que o jogo é importante para o aprendizado, mas que os professores não estão preparados para sua adequada utilização. Na busca de pesquisas sobre o jogo de regras explícitas, a partir da abordagem histórico-cultural e no ensino fundamental encontram-se dois trabalhos: a dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Fittipaldi (2007 e 2009, respectivamente), tendo como amostra alunos com e sem fracasso escolar. As conclusões obtidas pela

pesquisadora nas duas investigações foram de que o jogo de regras explícitas, com apoio da mediação da pesquisadora e dos alunos mais desenvolvidos promove o desenvolvimento, melhora a auto-estima dos alunos e lhes possibilita interação mais rica e proveitosa com o professor e com seus colegas, além de promover a internalização de novos conteúdos.

A seguir, apresentar-se-á o método da pesquisa realizada em que o jogo de regras explícitas foi utilizado com vistas a desenvolver as FPS das crianças participantes, que apresentavam quadro de fracasso escolar.

Método

A pesquisa que deu suporte a este estudo teve caráter qualitativa e está baseada em intervenções realizadas com alunos que apresentavam histórias de fracasso escolar. A intervenção foi estruturada em três etapas: avaliação inicial, intervenção com jogos de regras explícitas e avaliação após a intervenção (Damiani, Rochefort, Castro, Dariz, & Pinheiro, 2013) e no método genético experimental, que "de certa maneira provoca e cria de modo artificial o processo genético do desenvolvimento psíquico" (Vygotsky, 1995, p.101). Foi realizada com três alunos que estavam cursando o 3º e o 4° anos do ensino fundamental de escola publica do interior do Estado do Rio Grande do Sul e que apresentavam história de fracasso escolar, ou seja, tinham sido reprovados uma ou mais vezes. Dois alunos selecionados são do sexo masculino (Alcindo e Vinícius), ambos com 11 anos de idade e um do sexo feminino (Janaína) com 9 anos. Os três alunos são pertencentes à classe social de baixa renda. Os sujeitos foram selecionados, em conjunto com as professoras, por meio da análise dos seus históricos escolares. Cabe a ressalva que os nomes dos sujeitos foram alterados com a finalidade de preservar suas identidades.

A intervenção ocorreu em 2011 e 2012 e teve a duração de 14 encontros individuais, com cada sujeito na escola. Ocorria semanalmente, durante o horário escolar com tempo de duração ao redor de 40 minutos. Neles foram utilizados os jogos de "memória" (4 encontros), "cara a cara" (5 encontros) e "damas" (5 encontros). A sequência dos jogos foi estabelecida tomando como critério sua complexidade (começando do mais simples).

Em todos os encontros, realizou-se a mediação entre os sujeitos e o jogo, atuando na ZDP dos primeiros. Os encontros foram gravados e degravados, e as observações da pesquisadora foram anotadas em diário de campo (Yin, 2010). Conversas informais com a orientadora educacional da escola, bem como com as professoras também forneceram informações, igualmente anotadas nesse diário.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados sobre as FPS dos sujeitos e seu desempenho escolar, na avaliação inicial e final dos alunos (9 encontros) foram o boletim de desempenho escolar, o Teste de Desempenho Escolar (TDE) (Stein, 1994) e os subtestes de informação, compreensão, dígitos, semelhanças e o de completar figuras da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC – III (Figueiredo, 2002). Para as mães (6 encontros) e professoras (7 encontros) foram utilizadas, na avaliação inicial e final, entrevistas semi-estruturadas (Yin, 2010).

A aplicação dos testes WISC III e TDE foi realizada de modo assistido (Linhares, Maria, Escolano & Enumo, 2006).

Os métodos de análise utilizados neste estudo tiveram o caráter qualitativo: foram o microgenético (Góes, 2000) e a análise de conteúdo do tipo temática (Minayo, 1993). Todos os dados analisados sofreram processos de triangulação (Yin, 2010) entre si. A seguir, serão expostos alguns achados e a discussão.

Achados e discussão

A descrição dos achados dos três alunos serão apresentados em conjunto e estruturados da seguinte maneira: intervenção, efeitos da intervenção sobre o desenvolvimento das FPS, sobre o desempenho escolar e sobre o comportamento.

Intervenção

A intervenção por meio dos jogos de “memória”, “cara a cara” e “damas” foi mediado pela pesquisadora e pela linguagem. O jogo se constituiu no estímulo externo, usado para desenvolver as FPS que poderiam em conseqüência, auxiliar nas aprendizagens escolares dos alunos. As FPS percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência das ações, foco principal da intervenção, foram trabalhadas conjuntamente em cada encontro e em todos os jogos utilizados.

No primeiro encontro em que era proposto o uso de cada jogo, as regras desse jogo eram explicadas. Jogava-se a primeira partida sem possibilitar o apoio, para identificar o NDR do sujeito, em relação a tal jogo, ou seja, o que eles sabiam fazer de maneira autônoma. As primeiras partidas jogadas com os três sujeitos logo mostraram que eles não conseguiam seguir as regras dos jogos. Por exemplo: formulavam perguntas inadequadas no jogo "cara a cara" ("É homem ou mulher?"), que somente permite perguntas que devem ser respondidas com "sim" ou "não". No jogo de "memória", não organizavam as peças em cima da mesa para que pudessem, depois, serem mais facilmente localizadas.

Essas maneiras de jogar podem indicar dificuldades de atenção, memorização e compreensão, entre outras FPS envolvidas no jogar, pois, como já referido anteriormente, as FPS funcionam de maneira entrelaçada e indissociável (Vygotsky, 1995). A forma como jogavam, parecia ser, igualmente, indicativa de dificuldades para desenvolver estratégias, realizar raciocínios.

O apoio nos jogos, foco da intervenção, foi baseado na constatação de Vygotsky (1995), ao investigar a gênese das FPS: as crianças em idade escolar cometiam menor número de erros no cumprimento de uma tarefa, se essa atividade fosse mediada por adulto, utilizando-se de estímulos auxiliares externos, especialmente a linguagem. Para ele, realizar a mediação é trabalhar na ZDP; implicava atividade colaborativa, apoio às crianças na realização de tarefas que ainda não conseguiam realizar sozinhas, como mostra o relato que segue.

Ao jogar "memória", por exemplo, foi constatado que Janaína não conseguia vencer nenhuma das partidas jogadas, mesmo com o apoio e não estava conseguindo imitar as jogadas. O jogo parecia não estar adequado à sua ZDP. Frente às dificuldades apresentadas mudou-se o número de peças do jogo adaptando-o a ZDP da aluna.

Neste jogo chamava-se a atenção dos sujeitos para a organização das peças, suas características e localização das figuras sobre a mesa – trabalhando na ZDP dos alunos, ou seja, no desenvolvimento das FPS necessárias à realização das tarefas propostas, ou seja, encontrar os pares com mais facilidade.

Outra forma de mediação adotada foi sentar ao lado dos alunos, no jogo "cara a cara", chamando a atenção para os detalhes das figuras que estavam no tabuleiro e formulando as perguntas em conjunto com eles.

No jogo de "damas", a pesquisadora solicitava aos alunos que analisassem o tabuleiro e percebessem as possibilidades de jogadas. Para que aprendessem a fazer isso, ela realizava o planejamento de suas próprias jogadas em voz alta, para que as crianças percebessem suas estratégias e raciocínios. Também analisava as jogadas das crianças e, caso fosse necessário, permitia que refizessem suas jogadas.

No decorrer dos encontros, em que os jogos foram realizados com apoio, perceberam-se mudanças na maneira de jogar dos alunos, pois suas jogadas cresceram em qualidade, por exemplo: passaram a encontrar pares com mais facilidade, no jogo de "memória", possivelmente porque prestavam mais atenção aos detalhes das figuras e aos lugares onde elas estavam.

Efeitos da intervenção sobre o desenvolvimento das FPS

Analisando o jogo de regras, poder-se-ia afirmar que ele possibilita interações sociais que se vão modificando conforme a criança vai aprendendo e se desenvolvendo. A intervenção, por meio do jogo, permitiu à pesquisadora observar quais habilidades e conhecimentos iam atingindo o NDR e que outras ZDPs estavam sendo desenvolvidas. Para Vygotsky (2009), o que está em determinado momento na ZDP, em outro momento poderá estar no NDR, se houver aprendizagem mediada. Trabalhar na ZDP não é criar, no jogo, um nível de exigência que a criança não possa atingir no momento – mesmo que lhe seja possibilitado o apoio – ou trabalhar com um jogo no qual ela não tenha nenhuma dificuldade, mas sim saber criar a dificuldade adequada para que ela, com apoio, possa resolvê-la. É saber retirar o apoio e novamente possibilitá-lo em outras jogadas, para ir promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

À medida que os encontros iam se desenvolvendo, percebia-se que os alunos, iam tomando consciência de suas dificuldades e avaliavam-se. Alcindo, no jogo de memória, depois de ter realizado várias jogadas erradas falou: "Não é este! Errei! Tô repetindo a mesma jogada!".

Após os alunos tomarem consciência sobre suas jogadas e sobre os problemas que elas apresentavam, percebeu-se que passaram a imitar os comportamentos e as jogadas da pesquisadora. Imitavam estratégias (organização das figuras sobre a mesa, repetição das perguntas feitas pela pesquisadora, movimento das peças no tabuleiro) e criavam outras, desenvolvendo suas ações em voz alta. Alcindo ao término de uma

partida de "damas", disse: "Agora eu já sei o teu truque, sei dos teus truques! Tu vais pelos cantos e eu vou te imitar".

Para Vygotsky (1995), é necessário lembrar, a imitação é uma das vias principais de aprendizagem e de desenvolvimento das FPS. Se ela ocorre, significa que existe certo entendimento, compreensão da situação pelo sujeito e tomada de consciência da ação do outro. Fato este constatado, por exemplo, na fala de Vinícius, durante uma partida de "damas": "Tu vai prá cá eu te como e tu me come aqui. Vou prá cá então!"

Além dos extratos e das observações da intervenção, o desenvolvimento das FPS foi avaliado antes de iniciar a intervenção e ao final dessa por meio das questões de alguns subtestes do WISC III, como anteriormente relatado. Salienta-se que avaliação final limitou-se à reaplicação dos itens nos quais a pesquisadora tinha possibilitado apoio e dos que os sujeitos não haviam acertado na avaliação inicial.

Analisando os resultados da avaliação Inicial de Alcindo constatou-se que, em compreensão, semelhança, informação e completar figuras, o menino obteve um bom número de acertos, ultrapassando a metade das questões propostas. Os resultados obtidos após a intervenção sugerem que não houve avanços no número de acertos nas questões dos subtestes de informação, semelhanças e compreensão. Os subtestes de compreensão e semelhanças indicam altos níveis de conhecimento prático e fluência verbal. No subteste de informação, o resultado da avaliação inicial também já era bom e acredita-se que não sofreu alterações, provavelmente, em decorrência de que as questões avaliam, essencialmente, o conhecimento adquirido, ou seja, conceitos científicos já internalizados. Os conteúdos incluídos nesse subteste não foram trabalhados na intervenção e, possivelmente, também não o foram na classe regular, pois não fazem parte do currículo designado para o 4º ano do ensino fundamental. Assim, não haveria razão para a alteração no escore do menino, na avaliação final.

Percebeu-se maior dificuldade, por parte de Alcindo, nas questões do subteste de dígitos, principalmente, no de ordem inversa. Sugerindo problemas de atenção, de memória imediata, de capacidade de reversibilidade, de concentração, de conhecimentos aritméticos e de raciocínio lógico. Na avaliação final, entretanto, constataram-se avanços ocorreram nas questões dos subtestes de dígitos de ordem direta e inversa. Também houve progressos no subteste de completar figuras, sugerindo

desenvolvimento das FPS neles envolvidas – como atenção, memória, raciocínio e reversibilidade do pensamento. Esse desenvolvimento foi confirmado quando se triangularam os resultados dessas questões com os obtidos nas questões do TDE – área de aritmética (divisão e multiplicação) – e com as notas escolares.

Janaína e Vinícius obtiveram na avaliação inicial resultados muito semelhantes entre si: ambos, de uma maneira geral, acertaram aproximadamente metade das questões propostas para cada subteste, indicando dificuldades em todas as áreas investigadas (memória, atenção, percepção e raciocínio). No subteste de completar figuras, o resultado foi um pouco melhor, ultrapassando a metade das questões. No subteste de aritmética, o fato de ter dificuldade na leitura, provavelmente, prejudicou seus desempenhos. Janaína apresentou nos subtestes de compreensão e dígitos (ordem direta e inversa) dificuldades maiores ainda do que as de Vinícius, pois a aluna não compreendia o que deveria realizar no teste.

Os resultados das questões do WISC III, de Janaína e de Vinícius, após a intervenção sugeriram que houve avanços no número de acertos em todos os subtestes. Percebeu-se um avanço maior nos subtestes de semelhanças e de completar figuras indicando que houve desenvolvimento das FPS.

O desenvolvimento dos alunos foi confirmado quando se triangularam os resultados desses subtestes com os obtidos no TDE – leitura, escrita e aritmética — as falas das mães, professoras, e com as notas escolares, decorrendo a aprovação deles no final do ano.

Efeitos da intervenção sobre o desempenho escolar

Para discutir estes efeitos, serão apresentados dados relativos às modificações observadas no desempenho escolar dos sujeitos das intervenções. Esses dados foram obtidos por meio das entrevistas realizadas após as intervenções junto às mães, às professoras, os próprios sujeitos e conversas informais com a OE. Também serão apresentados os resultados das questões do TDE igualmente aplicadas antes e depois da intervenção, pois esse teste tem relação direta com o desempenho em tarefas escolares. Com a finalidade de facilitar a percepção dos efeitos das intervenções, antes de apresentar tais efeitos, um breve relato da situação dos sujeitos antes da sua realização será incluído.

Alcindo reprovou no 4º ano, a matemática era a área em que apresentava mais dificuldades, e pior desempenho. Tinha falta de atenção, ansiedade, o que segundo a professora, compromete a memorização dos conteúdos. Obtinha bons resultados em português, ciências e estudos sociais. No TDE observou-se pelo número pequeno de erros cometidos pelo aluno, que Alcindo apresentava boa escrita, excelente leitura e que suas dificuldades concentravam-se na aritmética. Nessa área, o aluno não dominava o mecanismo das operações de divisão, multiplicação e subtração, não sabia a tabuada, demonstrava falta de atenção (olhava para os lados, conversava sobre outros assuntos), dizia "estou cansado" e "não sei, não sei", durante a realização das questões. Nos resultados obtidos após a intervenção constatou-se que ocorreram avanços na escrita e melhoras significativas na aritmética (divisão, multiplicação e subtração). Ao final da intervenção tanto mãe como professora indicaram que o aluno havia demonstrado melhor rendimento em todas as disciplinas e atenção o que possibilitou sua aprovação para a série seguinte. Alcindo declarou que gostou do trabalho e percebeu mudanças na aprendizagem ("Eu não sabia quase nada. Quando a senhora chegou aqui, eu comecei a saber.")

Janaína estava repetindo o 3º ano, apresentava dificuldades em todas as disciplinas. Sua leitura era lenta, escrevia faltando letras, o que, por vezes, tornava ilegíveis as palavras. Na matemática apresentava melhor rendimento, mas sempre realizava cálculos com auxílio do desenho de pauzinhos. Apresentava dificuldades para memorizar o conteúdo, tudo a distraía, esquecia o que estava fazendo. Somente apresentava bom desempenho em educação artística.

Os resultados do TDE, antes de iniciar a intervenção, confirmaram que Janaína, apresentava dificuldades na escrita, na leitura e melhor desempenho na aritmética. Concluiu-se que a aluna estava ainda em processo de alfabetização. Na avaliação final, depois da intervenção, os resultados obtidos nas questões do TDE indicaram avanços em todas as áreas.

No decorrer da intervenção foi relatado pela orientadora educacional, que Janaína tinha mudado, estava mais ligada, mais concentrada. As entrevistas realizadas pós-intervenção sugerem que ocorreram mudanças na aprendizagem de Janaína. Segundo a mãe, sua filha, hoje "escreve melhor e já lê melhor". Antes, sua leitura "era muito demorada, lia pouco e agora lê mais, correndo, bem". Segundo a professora, em

entrevista após a intervenção, a aluna era aérea e apresentava falta de concentração. Quanto à leitura: "lia pouco quando iniciou o trabalho e hoje lê melhor, mas não o esperado para o 3º ano. Mas ninguém tá; a turma é fraca. Tem que melhorar mais". Na matemática, em ciências e estudos sociais o rendimento melhorou. Janaína avaliou os encontros como "bom, eu aprendi antes não lia tanto e agora eu leio mais". A aluna também foi aprovada para a série seguinte.

Vinícius repetiu duas vezes o 2º ano e uma vez o 3º. A mãe disse que ele apresenta dificuldade em ciências, português e na leitura, por "não saber ler, ele só copia", "tem preguiça", "faz tudo rapidamente e quer conversar", "é ansioso e desorganizado". Ela não conseguia compreender como ele estava com média em algumas disciplinas, se não sabia ler. Na matemática, a mãe achava que, como só envolve cálculos, o menino conseguia realizá-los com mais facilidade. A professora informou que sua leitura é silabada e lenta. Na matemática, considerava-o "ótimo" dizendo que resolvia problemas, realizava cálculos, sempre por escrito e, às vezes, mentalmente ("alguns exercícios ele nem monta e dá a resposta"). Assim nessa disciplina como também na educação artística, o aluno apresenta bom desempenho.

Os resultados do TDE antes da intervenção demonstravam que o aluno apresentava muitas dificuldades na escrita, cometendo vários erros na mesma palavra tornado-a ininteligível. Na leitura, cometia vários erros em uma mesma palavra e procurava adivinhar a palavra lendo apenas o seu início. Sua leitura, por vezes, era ininteligível. Lia em voz baixa – sendo solicitado, por diversas vezes, que falasse mais alto –; rápido, olhava para os lados, mexia-se na cadeira, contorcia o corpo e, várias vezes, dizia que não sabia ler. Apresentava melhor desempenho em aritmética, realizava cálculos mentais com rapidez e, em algumas situações, com o apoio de bolinhas desenhadas em uma folha de papel.

As entrevistas realizadas, ao final da intervenção, com a mãe e a professora, sugerem que ocorreram mudanças na aprendizagem de Vinícius. A mãe expôs que seu filho melhorou muito, principalmente no português: "é, ele modificou, melhorou um monte, principalmente na leitura, português. Não escrevia direito e não sabia ler. Minha mãe está admirada". Continuando, disse que as notas foram boas, "ele está prestando atenção em aula" e há expectativa de que ele "passe no final do ano".

A professora, durante o tempo em que foi realizada a intervenção, relatou que o aluno, a partir dos encontros, estava demonstrando melhor comportamento, rendimento, motivação, interesse, vontade, atenção e memória. O aluno aprovou para a série seguinte. Vinicius avaliou os encontros dizendo "aprendi bastante coisa, a ler melhor, pensar melhor."

Os três sujeitos melhoraram seus desempenhos na escrita, na aritmética e na leitura. Percebeu-se que Janaína e Vinícius tinham se alfabetizado e que em Alcindo ocorreram modificações significativas na aritmética (divisão, multiplicação e subtração).

Como descrito anteriormente, os efeitos da intervenção foram avaliados por meio de diferentes instrumentos e os dados coletados foram submetidos a um amplo processo de triangulação, que indicou significativa convergência desses dados entre si. Tal fato sugere que os avanços obtidos foram decorrentes da intervenção por meio dos jogos de regras explícitas, embora não se possa descartar a possibilidade de que outros fatores tenham também influenciado tais avanços.

Os achados da intervenção vieram ao encontro dos obtidos por Fittipaldi (2007, 2009) e por Pimentel (2008) que indicam que o jogo mediado instiga a criança avançar em seu desempenho intelectual, desenvolver suas habilidades, efetuar diferentes raciocínios**,** ou seja, promove o desenvolvimento de suas FPS e a criação de ZDPs. Pimentel (2008) ressalta que o jogo de regras apresenta o mesmo potencial de promover modificações no psiquismo do que o jogo protagonizado, típico da pré-escola.

Efeitos da intervenção sobre o comportamento

Durante a intervenção e ao final desta constatou-se, por meio das entrevistas semi-estruturadas com as mães, professoras e com os próprios alunos, que ocorreram mudanças no comportamento dos três alunos. Antes de expor estas mudanças cabe novamente salientar que O ser humano é construído, socialmente, no seu fazer, na dialética do movimento, no intercâmbio ininterrupto entre o interno e o externo, sendo ele o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas em funções da personalidade (Vygotsky, 1995, Leontiev, 2004).

A subjetividade refere-se aos conhecimentos, ideias, crenças e atitudes que temos acerca de nós mesmos; ela é única, singular e, como já referido, adquirida nas relações sociais (Alencar, 2007; Franco & Davis, 2011).

Para Franco e Davis (2011), a escola é importante para o desenvolvimento da subjetividade e, mais especificamente, da autoestima dos sujeitos.

Os achados de Tacca e Branco (2008) demonstram que as falas e as práticas dos professores influenciam a aprendizagem dos alunos. No presente estudo, esse achado parece ter sido ratificado, quando se analisam as falas das professoras dos sujeitos das intervenções. Para elas, as crianças apresentavam desempenho escolar inadequado porque "não realiza as tarefas" (Janaína), "só quer desenhar" (Vinícius), indicando que as professoras tendem a equacionar a *não aprendizagem* (Schäffer & Barros, 2003) com problemas de comportamento. Por exemplo: Alcindo: "impulsivo e por vezes agressivo"; Vinícius: "é agressivo"; Janaína: chama suas colegas "piolhentas e sujas"

Os alunos assumem o julgamento de seus professores a respeito do seu desempenho e, quando tal julgamento é negativo, tendem a desacreditar em suas capacidades (Mantovanini, 1999). Alcindo respondia, quando solicitado a realizar algumas questões de aritmética: "não sei, não sei"; Janaína acreditava que não teria sucesso nas provas realizadas antes da intervenção: "Ah eu não vou conseguir" e Vinícius respondia, depois de já ter lido algumas palavras: "eu não sei ler".

Neste estudo, constataram-se, nas falas dos próprios alunos, de suas mães e professoras, que eles não demonstravam interesse nas atividades, não estudavam, queriam sair da sala de aula, queriam desenhar, estavam cansados, mas, ao mesmo tempo, queriam sair da série em que se encontravam. Pode-se levantar a hipótese explicativa de que essas atitudes sejam para se protegerem do que não sabem (não sei dividir, não sei ler, não sei escrever), da exigência escolar, do que lhes frustra, do que lhes chama de incompetentes, do que lhes tira o sonho, etc.

Levantou-se a hipótese de que a mudança de comportamento dos sujeitos observada durante e após a intervenção tenha relação com a melhora no desempenho escolar. A mudança gerou modificações na subjetividade. Por exemplo: a professora de Vinícius relatou que, após a intervenção, ele perguntava como se escreviam as palavras, "não tem vergonha dos colegas"; a mãe dele relatou que ele falava baixinho; a pesquisadora constatou que Vinícius falava por monossílabos e que durante a

intervenção o sujeito passou a formar frase e falar em um tom mais alto. Em todos os sujeitos ocorreram transformações nos seus relacionamentos interpessoais (diminuíram as brigas na sala de aula, a irritação, auxiliavam os colegas nas tarefas de aula, não respondiam mais aos professores e aos colegas) e nos cuidados de si mesmo (tomar banho, escovar de dentes, usar desodorante, perfume, arruma sua roupa, veste-se sozinha, faz seu café etc.).

Considerações finais

A presente pesquisa conclui que o jogo com regras explícitas, no contexto de intervenções individualizadas, é um instrumento capaz de auxiliar na promoção do sucesso em estudantes do 3º e 4° ano do ensino fundamental com história de fracasso escolar. Encontraram-se fortes evidências de que aprendizagem, ocorrida nas intervenções com a mediação dos jogos e da pesquisadora, promoveu o desenvolvimento das FPS, refletindo positivamente no desempenho escolar dos três sujeitos que dela participaram, possibilitando aprovação ao final do ano letivo.

As mudanças nas FPS e na aprendizagem – leitura, escrita e aritmética – suscitaram alterações na formação da subjetividade dos sujeitos (autoconceito relativo ao desempenho escolar e autoestima). Levanta-se a hipótese de que, ao modificarem suas subjetividades, processo de apropriação do mundo externo para o interno, do objetivo para o subjetivo, numa relação dialética única, os sujeitos melhoraram seus relacionamentos interpessoais e os cuidados consigo próprios. As crianças resgataram o interesse pelo aprender, começaram a acreditar em si mesmas.

As conclusões foram identificadas por meio da análise de conteúdo, triangulando os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas junto às mães, às professoras e aos próprios alunos, os resultados das questões dos testes, as notas escolares e as observações realizadas durante as intervenções, que sofreram um processo de análise microgenética.

Os achados sugerem que o jogo com regras explícitas, utilizado com a mediação da pesquisadora, criou ZDPs, gerando desenvolvimento cognitivo e emocional, ratificando as ideias de Vygotsky (2008) sobre essa atividade. O jogo foi um mediador eficiente entre a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, que tinham histórias de fracasso escolar. Esta conclusão reforça a ideia de que o fracasso não deve ser

naturalizado, deve ser compreendido como uma construção histórica e cultural passível de ser modificada. Por isso, precisamos criar caminhos, brechas na superação dessa situação. O jogo com regras explícitas constitui-se em um caminho para desnaturalizar o fracasso e alcançar o sucesso escolar.

Referências

Alencar, E. S. (2007). *As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar:* um estudo do cotidiano de uma sala de aula. Dissertação Mestrado em Educação — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí - Teresina.

Asbahr, F. S. & Lopes, J. S. (2006) A culpa é sua. *Revista de Psicologia da USP***,** São Paulo, 17(1), p. 43-73. Recuperado: 05 set. 201. Disponível em**:** http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a05.pdf

Damiani, M. F., Rochefort, R. S.; Castro, R. F; Dariz, M. R. & Pinheiro, S. S. (2013). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação-Faculdade de Educação*. 2 (45), 57-67. Recuperado: 06 jun. 2014. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822.

Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo.* (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

Ferrari, A. R. (1985) Analfabetismo no Brasil: Tendência secular e Avanços Recentes Resultados Preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo 52, 35-49. Recuperado: 14 jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf

Figueiredo, V. (2002). *WISC III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças: Manual/David Wechsler*, **(**3ª ed.) Adaptação e Padronização de uma amostra Brasileira; São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fittipaldi, C. B. **(**2007). *Jogar para ensinar – Jogar para aprender:* o jogo como recurso pedagógico na construção de conceitos escolares e desenvolvimento de habilidades cognitivas, no Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP.

Fittipaldi, C. B. (2009). Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(42), 125-150. Recuperado: 3 jul. 2010. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1471/1471.pdf.

Franco, A. & Davis C.(2011) Autoestima: gênese e constituição de um atributo construído socialmente. *Educação Temática Digital – ETD***,** Campinas, 13 (1), 99-118. Recuperado: 8 mar. 2014. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2070.

Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, (50), 9-25.

Ibope**,** Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística **(**2011**).** *Prova ABC traz dados inéditos sobre a alfabetização das crianças no Brasil*. Ibope. Recuperado: 05 set. 2011. Disponível em: <http://www.ibope.com.br>.

Leontiev, A. N. (2004) *O Desenvolvimento do Psiquismo*. (2ª ed.) São Paulo: Centauro Editora.

Leontiev, A. N. (1988). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. Em Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e*

Aprendizagem. (3ª ed.) (pp. 119-142). São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

Linhares, M. B. M.; Escolano, A. C. M. & Enumo, S. R. F. (Orgs.) (2006). *Avaliação Assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Luria, A. R.(1988). Vigotskii. Em Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N.. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* (3ª ed.) (pp. 21-37) São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.

Mantovanini, M. C. (1999) *O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem:* critérios e justificativas para a escolha dos bons e dos maus alunos.Tese de doutorado. Faculdade de educação, USP - São Paulo.

Minayo, M. C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde.* **(**8ªed.) São Paulo: Hucitec.

Patto, M. H S.(1990) *A produção do Fracasso Escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz.

Pimentel, A. (2008). A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, (26), 109-133. Recuperado: 21 ago. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1414-69752008000100007.

Schäffer, M. & Barros, J. A. (2003) A demanda escolar à clínica: quando o não-aprender passa a ser o nome (do aluno). Em: Maraschin, L. B.; Freitas, L. B. L. & Carvalho, D. C. *Psicologia & Educação*: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Silva, K. L. & Brandão, D. B. S. R. (2011) O Subjetivo no Processo de Ensino-Aprendizagem: uma Reflexão sobre o Fracasso Escolar. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional 2011, Maringá, *Anais eletrônicos do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.* Maringá: UEM. Recuperado: 27 de set. 2011 Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/index.php?pagina=9&criterio=t&buca=&grupo=1>

Souza, F. L. F. & Zibetti, M. L. T. (2011). O Fracasso Escolar na Opinião das Famílias: um Estudo de Caso em Rolim de Moura – RO. In: X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, *Anais eletrônicos do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional.* Maringá: UEM. Recuperado: 26 set. 2011. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/index.php?pagina=9&criterio=t&buca=&grupo=1>

Stein, L. M. (1994). *TED:* teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tacca M. C V. R. & Branco, A. U. (2008) Processos de significação na relação professor — aluno: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Revista Estudos de Psicologia,* 13(1), 39-48. Recuperado: 25 ago. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf.

Tessaro, J. P. & Jordão, A. P. M. (2007) Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. *Psicologia.com.pt.* Recuperado: 21 out. 2011. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0356.pdf>.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas III* – Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (2002). Jogar e seu papel no desenvolvimento mental da criança. *Psikhogii Voprosy - Psicologia e Marxismo,* (6), Archive (marxist.org). Recuperado: 14

jun. 2010. Disponível em: http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm.

Vygotsky, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. (Z. Prestes Trad.) *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais***,** 23-36, Jun. Recuperado: 23 mar. 2011. Disponível em http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.

Vigotski, L. S. 1896-1934 (2009). *A construção do pensamento e da linguagem.* (2ª ed.) São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. (Biblioteca pedagógica)

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso:* planejamento e métodos. (4ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO BIOGRÁFICO PARA FORMAÇÃO INTEGRAL DE UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO ATUAL

Sílvia Regina Brandão -FASM

RESUMO: Os processos formativos na sociedade hodierna acontecem em meio a movimentos de descentralização e desinstitucionalização (DELORY-MOMBERGER, 2008) e às demandas de autonomia e responsabilidade do sujeito na condução de sua trajetória profissional. A subjetivização dos percursos e a multiplicação e/ou fragmentação dos espaços sociais favorecem pluralidade de referenciais e fragilização dos vínculos de pertença tornando o processo de constituição da identidade um desafio a ser enfrentando com protagonismo em meio à instabilidade de mudanças contínuas (LIPOVETSKY, 2011). Nesse contexto, verifica-se a necessidade de metodologias que promovam a constituição da identidade de universitários em formação, de modo a prepará-los para enfrentar as demandas profissionais e afetivas próprias da vida adulta. É possível verificar a contribuição que a metodologia da história de vida, utilizada durante aulas do curso de Moda da Faculdade Santa Marcelina (São Paulo), oferece para a descoberta e apropriação de si facilitando processos de individualização. Ao mesmo tempo, o trabalho biográfico favorece a percepção de si no nível interpessoal, promove a identificação de vínculos de pertença na história e no momento presente, propiciando assim a expressão de si, de valores singulares por meio de processos criativos. A memória e a experiência pessoal tornam-se instrumentos de apropriação de si e fonte de referências para construção da identidade e trabalho criativo, recursos fundamentais para o diálogo com as lógicas plurais e paradoxais do contexto atual.
Palavras chave: trabalho biográfico, identidade, processo criativo.

Introdução

O contexto contemporâneo, marcado por transformações estruturais nos âmbitos econômico, cultural e tecnológico, impacta de forma significativa o processo de constituição das identidades. A multiplicidade de referências e a velocidade acelerada das mudanças tornam o processo de descoberta e constituição de identidade complexo e problemático.

Lipovetsky e Serroy (2011) descrevem o conceito da cultura-mundo como estruturado em quatro pólos: cultura de mercado, nova forma de individualismo, hiperconsumo e tecnologia. Esse fenômeno abarca todo o globo transformando-o num mundo sem fronteiras e produz desorientação, potencializada com a "excrescência do

universo tecno-midiático-mercantil e com o estilhaçamento dos enquadramentos coletivos, a individualização da existência, deixando os indivíduos à mercê de si mesmos." (Lipovetsky & Serroy, 2011, p. 32). Verifica-se processos de desinstitucionalização a desregulamentação global que deslocam o indivíduo de seu lugar no mundo social e cultural e, ao mesmo tempo, deslocam-no de si mesmo, provocando perguntas, questionamentos acerca da percepção tem de si próprio.

A localização e identificação pessoal não são favorecidas por instituições tradicionalmente integradoras como família ou escola, que em função das transformações, já não oferecem parâmetros norteadores. Christine Delory-Momberger analisa as mudanças nessas instituições e seus efeitos para a construção da identidade pessoal: "o casamento e a família tornaram-se, cada vez mais, escolhas individuais e experiências realizadas num período delimitado da vida" e, citando Dubet e Matuccelli (1998), conclui: "os indivíduos constroem famílias bem mais do que são construídos pela instituição familiar" (Delory-Momberger, 2008, p. 74). O processo de desinstitucionalização é verificado também no âmbito da educação formal já que "a escola não é mais objeto de um consenso institucional definido em termos de valores e objetivos partilhados; ela é o lugar de uma 'experiência' individual onde cada um, alunos e, em grande parte professores, constrói a significação subjetiva" (Delory-Momberger, 2008, p. 75).

Sendo assim, a descoberta de si, a constituição da própria identidade se dá por meio de um longo processo de busca pessoal num mundo caracterizado por demandas exigentes e contraditórias. A maior parte das dificuldades (bem como das conquistas) dos alunos ao vivenciar os processos formativos e/ou criativos é decorrente dessa dupla paradoxal de características do contexto contemporâneo: por um lado a fragmentação, contínua mudança e ausência de referências estáveis e, por outro lado, a exigência de autonomia, força e consistência do sujeito.

O trabalho com a docência no ensino superior na área de Moda, com as disciplinas Antropologia Filosófica e Orientação de trabalhos de graduação possibilitou realizar estudos acerca do processo formativo de estudantes universitários. As aulas, bem como a realização de ensaios ou escritas de si favorecem autoconhecimento,

partilha de vivências e reflexão sobre o contexto contemporâneo para identificar suas exigências e recursos. O exercício para comunicação de si, para a escuta do outro e para estar diante do silêncio permitem a descoberta da própria humanidade e a elevação das vivências à condição de *experiência* (caracterizada pela descoberta do sentido do que se viveu) a partir do momento em que se faz um trabalho reflexivo sobre elas (Josso, 2004).

Serão apresentados dois textos – o primeiro escrito por uma aluna do segundo ano e o outro extraído do trabalho de graduação de outra aluna do último ano do curso – pretende-se apresentar a percepção que essas estudantes têm da realidade em que vivem e as possibilidades formativas que identificam para si no contexto atual.

Em busca de si

Ananda descreve a trajetória percorrida para a descoberta de si, identificando experiências significativas capazes de iluminar suas escolhas e decisões.

> ***Criação***
>
> Às vezes eu ficava sozinha por longos períodos. Já não era uma coisa que me incomodava, pelo contrário. Eu imaginava muitas coisas, falava com as paredes, cantava sem parar, vivia historinhas.
>
> Ganhei muitos lápis de cor. Desenhava todos os dias alguma coisa para minha mãe (que eu só via aos fins de semana, quando não tinha aula e não precisava dormir na casa do meu *dithian*, que ficava perto da escolinha do outro lado da cidade): um coração, a escola, os olhos muito, muito verdes do meu amiguinho Marcelo. E desenhava para mim as coisas que eu via na minha cabeça, enquanto eu brincava sozinha. Ao mesmo tempo, comecei a ler muito. Tudo o que podia. Porque me tirava do tédio constante de conviver só com adultos.
>
> São dois hábitos que nunca abandonei: ler e desenhar. No livro o autor cria a estória, que depois de ser escrita pode ser compartilhada. E aquilo que se compartilha se torna real. Pelos desenhos eu podia materializar absolutamente qualquer coisa que tivesse em mente, com maior ou menor fidelidade. Tudo o que eu construía sozinha tinha um sentido maior depois de passado para o papel, e eu podia expressar o que estava na minha cabeça.
>
> Eu descobri o que é criação.

Moda

Eu e minha *bathian* passávamos as tardes construindo roupinhas de papel para uma bonequinha que eu tinha feito na escola. Com papel de presente. Cortávamos, colávamos todas as possibilidades: sainhas, vestidos, calças, casaquinhos. E eu gostava muito. Quando ela morreu veio uma tia que eu só conhecia por cartas e fotos para ficar comigo e meu *dithian*. Chegou do Japão, muito quieta e muito fria.

Esquematizava todo o roteiro do dia e era muito séria. Tão diferente de qualquer pessoa que eu conhecia... E então eu aprendi o que era ficar só.

Ela comprava-me muitos jornais de pintar, mas eu queria ler. Então lia revistas de adulto. Um dia veio uma revista nova. Comentava uma biografia lançada naquela semana. Falava de uma tal *Coco Chanel*, que não era a mais bonita, nem era rica. Ela fazia roupas como eu e a *bathian* fazíamos, e depois disso ninguém mais se esqueceu dela. Meu coração que foi ambicioso desde sempre, descobriu a moda. Eu escolhi naquele dia o que queria passar o resto da minha vida fazendo.

Home

Quando cheguei aqui em São Paulo, eu me senti completamente perdida na imensidão dessa cidade. Não era um sentimento ruim, pelo contrário. Eu vi um mar de oportunidade em "proporções oceânicas".

Todo mundo está tão absorto em si mesmo que não se importa com quem você é. Eu encontrei silêncio e distância como nunca antes. Então eu pude falar comigo mesma e me entender.

Eu sempre tive onde morar. Casa.

Mas sempre soube que isso não é a mesma coisa de ter um lar. Um lar, onde você guarda suas coisas, seus pertences. É pra onde você volta cansado do trânsito e do seu dia de trabalho, faz um chá e se deita. São as quatro paredes que te acolhem, que acolhem seus amigos. São as paredes que escutam seus segredos.

Eu estou a quilômetros das primeiras pessoas que eu aprendi a amar.

Estou aprendendo a amar essas pessoas que entraram na minha vida agora... a me sentir segura com elas também. É uma questão de ponto de referência. Muitas coisas aconteceram enquanto eu procurava um lar. Eu senti a maior solidão da minha vida. No sentido ruim dessa palavra. *Lonely, notalone*. Eu peguei o metrô até Tucuruvi, sentei e chorei.

Mas nesses dias em que eu estive "longe de casa", as pessoas que eu aprendi a amar aqui, foram meus pontos de referência, e eu percebi uma coisa que importa mais que tudo quando o assunto é se sentir em casa: seu lar é onde seu coração está. Então eu nunca mais vou me sentir só.

A apreensão do sentido das vivências, a identificação do que é valioso – de valores – na história pessoal é condição para a descoberta e apropriação de si. Ananda reconhece o gosto pela leitura, a aptidão pelo desenho, bem como o sentido da solidão e da perda, gerando clareza e discernimento importantes para construção de sua trajetória. A avaliação que Ananda faz de suas vivências por meio da experiência elementar[101] é fundamental para a descoberta e constituição da própria identidade; ela avalia o que vive e apreende o valor que há em experiências como: desenhar, fonte de expressão de seu universo interior e de seus afetos (a satisfação em desenhar para a mãe o que havia de bonito, como os olhos muito verdes do amigo); ler os livros ou revistas que se revelam companheiros e interlocutora na solidão, levando a caminhos nunca dantes imaginados; pertencer a pessoas e lugares, fontes de força e referência.

Assim, essa narrativa revela de modo simples e transparente o poder de orientação e discernimento que há no trabalho reflexivo sobre si mesmo. É por meio dele que Ananda descobre sua capacidade criativa, referindo-se a ela de modo ainda inicial, mas também preciso: "tudo o que eu construía sozinha tinha um sentido maior depois de passado para o papel, e eu podia expressar o que estava na minha cabeça. Eu descobri o que é criação." Há algo que pede para ser expresso e é preciso permitir que isso aconteça como diz a bela e significativa a afirmação de Drummomnd (citada por Salles, p.56) sobre a criação: "necessidade de expressão no momento em que falha algo na vida."

É possível verificar ainda nessa narrativa uma descrição lúcida do contexto no qual a autora vive, indicando de modo agudo o anonimato e individualismo gerados pela cultura-mundo: "todo mundo está tão absorto em si mesmo que não se importa com que você é. Eu encontrei silêncio e distância como nunca antes". A sensação de isolamento e solidão é crescente apesar extraordinária possibilidade de conexão e comunicação, documentando uma nova forma de individualismo construído nas últimas décadas:

[101] A experiência elementar é definida como "um conjunto de exigências e evidências com as quais o homem é lançado no confronto com tudo que existe. A elas podem ser dadas muitos nomes, por meio de diversas expressões, como: exigência de verdade, exigência de felicidade, exigência de justiça e outras." (GIUSSANI, 2009, p.24)

> a *'vida à la carte'* tornou-se emblemática desse *homo individualis* desenquadrado, liberto das imposições coletivas e comunitárias. Na escala da história, é uma segunda revolução individualista que está em marcha, instituindo desta vez um individualismo acabado, extremo: um hiperindividualismo (...) como se o desaparecimento de todas as barreiras que constrangiam a liberdade individual resultasse apenas no encerramento do indivíduo em cada cela pessoal. As cidades tentaculares são como símbolo dessa solidão individual coletivamente partilhada (Lipovetsky & Serroy, 2011, pp.48, 55).

Porém Ananda expressa capacidade de transcender os obstáculos e encontra recursos para enfrentar de modo humano e construtivo essa realidade: "mas nesses dias em que eu estive 'longe de casa', as pessoas que eu aprendi a amar aqui, foram meus pontos de referência, e eu percebi uma coisa que importa mais que tudo quando o assunto é se sentir em casa: seu lar é onde seu coração está. Então eu nunca mais vou me sentir só". Ela descobre em si – "em seu coração ambicioso desde sempre" – os critérios para identificar pessoas, pontos de referências, com os quais pode contar para vencer o isolamento.

Identificando caminhos

Na atualidade o percurso criador tem se revelado um desafio particular, pois a sensação é de que tudo parece já foi ser sido feito e divulgado. Ainda é possível criar algo novo, original? Essa é uma questão decisiva para os alunos do último ano do curso de Moda que se dedicam ao trabalho de graduação – criar uma coleção – que, para além do cumprimento da exigência acadêmica, pode ser "o seu" trabalho, comunicar valores significativos e singulares a seus pares, ao mundo acadêmico e ao mercado.

Esse é o caso de Mayara Fuji que escolheu o tema de sua pesquisa de conclusão de curso já no segundo ano, em função de sua paixão por uma banda japonesa adquirida ainda em sua infância quando morou por quatro anos no Japão. Inicialmente pretendia criar um figurino para os cantores que tanto admirava. Porém, o trabalho de pesquisa e estudo sério sobre o tema levou a autora a fazer uma trajetória surpreendente, chegando a mudar completamente a proposta de seu projeto, como ela mesma explica:

> A coleção *AIDORU* (pronúncia em japonês da palavra *Idol* – ídolo em inglês) tem como objetivo mostrar a miscigenação que a globalização causou no Japão devido à indústria cultural. Além de contestar a mídia de entretenimento asiático que proporciona uma mistura desenfreada de culturas, trazendo insegurança e dúvidas para geração Z (pessoas nascidas na década de 90 até o ano de 2009). Atualmente a cultura sul-coreana está sendo disseminada para todo o mundo e, de modo particular, no Japão utilizando-se da música, moda e dança para encantar o público jovem sedento de novidades e consumo. A coleção retrata essa história com a proposta de trazer de volta as raízes milenares japonesas que estão sendo ameaçadas pela manipulação midiática. (Fuji, 2014)

A trajetória de Mayara começa pelo retomada de sua história, de experiências vivenciadas ainda na infância e que são ressignificadas por meio do estudo e também de uma viagem ao Japão, fundamental para busca de dados e materiais. A pesquisa evidenciou os processos de manipulação na indústria cultural bem como a necessidade de resgate de valores originais da tradição japonesa gerando uma coleção que traduz esses dados por meio do design: tecidos, modelagens, volumes, cores, enfim, a coleção *AIDORU*:

> Para poder mostrar a influência dos americanos e sul-coreanos na cultura japonesa, no âmbito de entretenimento musical, os primeiros *looks* da coleção trazem influências da música americana, como *hip-hop* e *rap*. Com calças estilo *saggy*, camisetas largas com estampas chamativas, uniformes de colegial americano, o uso do boné e o moleton. Aos poucos, os *looks* trarão características orientais, como a modelagem do quimono, a delicadeza e minuciosidade dos tecidos feitos à mão e das aplicações de aviamentos de alta qualidade. Toda coleção terá aplicações de cristais *Swarovski* que é uma expressão do brilho midiático que tanto nos cegam. E para mostrar o sufocamento dessa ditadura de pensamento pré-determinado pela cultura global, o uso de correntes e amarrações japoneses, usados nos quimonos.
>
> Os modelos escolhidos não são apenas orientais. Para os primeiros *looks*, são homens ocidentais, morenos, passando para ruivos, sul coreano, japonês e por fim o mestiço. Contando a história da miscigenação que a globalização trouxe junto com as diversidades étnicas.
>
> A coleção inicia-se com as roupas que possuem mais influências da moda americana e ela vai se desenvolvendo até chegar na tradicional vestimenta japonesa, o quimono.

Nas considerações finais Mayara constata:

> Essa coleção mostra que é possível o encontro entre culturas, sem que se perca a raiz de cada uma delas. Cada cultura e cada pessoa têm sua própria identidade e nela deve se firmar para poder enfrentar o contexto de manipulação sem ser por ele controlado. (...)
>
> Esse tema está sendo analisado desde o início de 2012 e a cada passo dado havia uma descoberta assustadora e, ao mesmo tempo encantadora. No início da pesquisa o tema era a glorificação da *perfomance* asiática, porém após as análises e a viagem ao Japão, verificou-se a necessidade de mostrar a verdadeira face da indústria do entretenimento asiático. (...)
>
> Com esse trabalho pude presenciar minha própria jornada para descoberta da minha essência. Portanto é de extrema importância nunca se esquecer de si mesmo e dos próprios antepassados. Ainda haverá esperança nesse mundo se cada um fizer a sua parte e não cortar, censurar as próprias raízes.

No percurso trilhado pela jovem estilista Mayara verifica-se a potência do processo criativo que nasce a partir da apropriação da história e tradição cultural e da avaliação do contexto circundante. Identificar a riqueza dos valores, gestos, estéticas presentes em tradições recebidas permite reconhecer a redução produzida por processos de manipulação e uniformização realizados pela indústria cultural, além de favorecer a busca por meios de enfrentar e superar esse reducionismo. Assim, a memória e o resgate do patrimônio cultural favorecem o processo criativo: “não há criação sem tradição, uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Nenhuma artista de nenhuma arte tem seu significado completo sozinho.” (Salles, 2009, p.45)

É a identidade pessoal do estilista que se revela e se comunica de forma singular: sua sensibilidade, seus valores culturais e estéticos herdados e/ou descobertos no

presente, de qualquer forma apreendidos e traduzidos por sua assinatura, seu estilo pessoal. Como a própria Mayara sinaliza, a coleção *AIDORU* expressa um discernimento pessoal – documentando um processo pessoal de conscientização – como também um posicionamento diante do mercado de moda e de cultura, afirmando a possibilidade concreta de superar a cultura global de mercado e de propor um trabalho de criação autoral, com identidade própria.

Aqui se verifica o que Cecília Salles denomina de princípios éticos presentes no projeto poético: "o projeto poético também está ligado a princípios éticos de seu criador: seu plano de valores e sua forma de representar o mundo. Pode-se falar que um projeto ético caminhando lado a lado com o grande projeto estético do artista." (2009, p. 41). Desse modo a memória e a experiência pessoal tornam-se instrumentos de apropriação de si e fonte de referências para construção da identidade e de um trabalho criativo, recursos fundamentais para o diálogo com as lógicas plurais e paradoxais do contexto atual.

Considerações Finais

O trabalho reflexivo sobre a própria história é reconhecido pelas próprias alunas Ananda e Mayara como importante recurso para a apreensão de si, para a descoberta do valor do outro e dos acontecimentos, enfim, para identificar o sentido daquilo que vivem. É uma oportunidade de tomar consciência de si mesmo – o *lócus* de formação pessoal (Josso, 2004).

A busca por percursos formativos para jovens e adultos tem revelado metodologias promissoras, como o procedimento de história de vida, centrado em narrativas biográficas proposto por Jean Pineau, Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé. Esses pesquisadores têm documentado amplamente a fecundidade que essa metodologia oferece para o processo de formação do sujeito no mundo contemporâneo.

> A perspectiva da formação/transformação biográfica, porque experiencial é encarada do ponto de vista das mudanças vividas por todo ser no mundo e não somente pelos que aprendem. E do ponto de vista de como cada um se coloca no projeto educativo social e como cada um dispõe as tensões inevitáveis entre as imposições de seus

> contextos de vida e as emergências interiores que os interpelam para autonomizar-se dos modelos socialmente valorizados tanto por seu próximo como pela sociedade. Porque essa autonomização, lembremo-nos, é com certeza, uma conquista sem fim suportada por um imaginário e uma criatividade a ser mantida e cultivada. (Josso, 2006, p.34)

É comum que, inicialmente, o trabalho com a autobiografia provoque desconcerto e certo receio por não ter o que escrever ou relatar. Logo depois, entretanto, há surpresa e contentamento pela descoberta de encontros prenhes de significados, reveladores de si mesmo e do outro. A apropriação da história biográfica, particularmente do sentido que ela apresenta, favorece assim que o educando se torne sujeito da própria história (Delory-Momberger, 2006).

Nesses dois casos identifica-se a potencialidade que nasce de estar presentes, de olhar verdadeiramente, integralmente para as questões desse tempo e como estas se apresentam no universo particular de cada uma dessas alunas. Podem-se identificar aí indícios do ser *contemporâneo*, no sentido em que o concebe Giogio Agamben:

> Ser contemporâneo é ser pontual num compromisso que apenas se pode faltar. (...) O compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar simplesmente no tempo cronológico: é no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma. E essa urgência é a intempestividade, o anacronismo que nos permite apreender o nosso tempo na forma de um 'muito cedo' que é, também, um 'muito tarde', de um 'já' que é também um 'ainda não'. E, do mesmo modo, reconhecer nas trevas do presente a luz que, sem nunca poder nos alcançar, está perenemente em viagem até nós. (Agamben, 2013, pp. 65, 66)

O dom que se recebe pelo processo de criação vivenciado nesse nível é o da alegria, que se verifica com clareza nas jovens estilistas e também em seus professores. A alegria é uma vivência paradoxal já que não pode ser gerada por uma decisão ou atuação a fim de consegui-la, ela surge como um presente, conseqüência de um bem atingido, conquistado que se torna, agora, indispensável.

> A alegria da vida reside no triunfo irresistível e constante do valor novo. Esta vitória é lenta. O valor novo conquista progressivamente os homens. E assim que ele se torna indiscutível aos olhos de muitos se faz desse valor, agora indispensável, uma muralha erguida contra o futuro (Kandinsky, 1998, p.14)

Referências

Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó -SC: Argos.
Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal EDUFRN; São Paulo: Paulus.
Fuji, M. (2014). *AIDORU*: a performance como manipulação, o show business asiático. São Paulo: Faculdade Santa Marcelina.
Giussani, L. (2009). *O Senso Religioso*. Brasília: Editora Universa.
Josso, M.C. (2004). *Experiência de vida e formação***.** São Paulo: Cortez.
Josso, M. C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvalamento dos desafios de formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In SOUZA. E. C. e ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB.
Kandinsky, W. (1998). *Gramática da criação*. Lisboa: Edições 70.
Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2011). *Cultura-mundo*: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras.
Salles, C. A. (2009). *Gesto inacabado:* processo de criação artística. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2009.

TEORIA DA MENTE EM ADOLESCENTES E ADULTOS

Simone Ferreira da Silva Domingues - UNG/UNICSUL
Apoio- PESQDOC/UNG-Programa de Pesquisa Docente da Universidade Guarulhos

RESUMO

Teoria da mente é um conceito utilizado para referir-se à capacidade de inferir estados mentais a respeito das outras pessoas, na tentativa de compreender suas emoções, desejos, intenções e crenças. Mais recentemente, alguns pesquisadores têm trabalhado com a hipótese de que a competência nesta área, durante a infância, deve estabelecer uma trajetória positiva para a competência social em idades posteriores. A presente pesquisa objetiva verificar os estudos publicados, na literatura nacional e estrangeira, sobre Teoria da Mente em adolescentes e adultos. Foi realizada uma pesquisa nos Periódicos disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), no item busca por assunto, utilizando as palavras-chave: teoria da mente (theory of mind), adolescente (adolescence), adulto (adult). Os dados foram trabalhados com estratégias qualitativas de análise. Um dos dados analisados foi a metodologia utilizada para avaliação nessas faixas etárias. As pesquisas utilizaram de leituras de ficção literária, histórias de Teoria da Mente com conteúdos cognitivos e afetivos, tarefas computadorizadas, ressonância magnética funcional. Nota-se nos estudos uma busca para compreender as mudanças no desenvolvimento da teoria da mente ao longo da adolescência e vida adulta. Os resultados desses estudos sugerem que existe um desenvolvimento continuo da Teoria da Mente durante toda a adolescência e fase adulta jovem.
Palavras-chave: Teoria da Mente. Adolescente. Adulto. Desenvolvimento Sociocognitivo.

Introdução

Nos últimos 30 anos surgiu no campo da Psicologia uma nova área de pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo, a qual recebeu a designação de teoria da mente. A seguinte definição delimita os traços básicos desse novo campo de pesquisa, capacidade da criança de levar em consideração os próprios estados mentais, como também os das outras pessoas, com a finalidade de compreender e predizer o comportamento. (Jou & Sperb, 2004, p.167). Em outras palavras, a teoria da mente trata-se de um sistema cognitivo que tem a finalidade de adaptar a criança, nos primeiros anos de vida, ao seu ambiente social e escolar.

Os estudos nessa área provêm de pesquisas realizadas por Premack e Woodrulf (1978). Influenciados por essas pesquisas, Wimmer e Perner (1983) criaram a primeira tarefa de falsa crença visando aplicá-la em crianças e, assim, comprovar empiricamente

os conceitos que fundamentaram a teoria da mente. A tarefa de falsa crença objetiva contar para a criança uma história que contém uma situação onde o protagonista dessa história desconheça. Sendo assim, essa tarefa tem por objetivo identificar se a criança é capaz de apontar qual será o comportamento do protagonista diante dessa situação desconhecida por ele.

Essa tarefa possibilitou a esses autores identificar que, a partir dos quatro ou cinco anos de idade, a criança é capaz de resolver a tarefa, ou seja, atribuir estados mentais ao protagonista e assim, prever seus comportamentos. A partir de então, essa primeira tarefa, hoje considerada clássica, serviu de parâmetro para as pesquisas que surgiram posteriormente nesses últimos trinta anos e que objetivam investigar e explicar aspectos concernentes ao desenvolvimento da capacidade da criança de atribuir estados mentais (Domingues; 2006).

A capacidade da criança em atribuir estados mentais aos outros tem várias implicações em sua vida cotidiana. Desde que nascemos nos dedicamos a conhecer e compreender o ambiente social em que estamos inseridos, para isso passamos a desenvolver mecanismos adaptativos. Ao longo desse processo adaptativo vamos aprendendo que a vida em sociedade nos impõe regras, limites e é afetada pela opinião dos outros. Passamos a compreender o quanto é importante avaliarmos os nossos atos com intuito de evitarmos conflitos, sofrermos punições desnecessárias ou até mesmo visando a aprovações sociais. Mas para que isso seja possível, levar em consideração não somente nossos estados mentais, mas, principalmente, os estados mentais das outras pessoas torna-se condição indispensável para uma vida em sociedade.

Embora seja na infância o período de desenvolvimento importante para o desenvolvimento das habilidades a atribuição de estados mentais ao outro, essa capacidade de raciocinar sobre estados mentais, tais como crenças, desejos e intenções também começou, recentemente, a receber a atenção dos neurocientistas cognitivos e psicólogos cognitivos, cujos principais participantes experimentais foram os adultos (Apperly; Warren; Andrews; Grant & Todd, 2011).

O interesse dos pesquisadores sobre crianças mais velhas, adolescentes e adultos, se deu devido ao interesse de se testar a continuidade ou descontinuidade desse desenvolvimento em populações mais velhas das que vem sendo estudadas. Pois, as tarefas utilizadas para avaliar quando a criança desenvolve a capacidade de atribuir

estados mentais ao outro, são consideradas muito simples para avaliar essa outra população. (Martins; Barreto & Castijo)

As pesquisas sobre o desenvolvimento da teoria da mente são de grande importância, dadas as implicações e aplicações desse conhecimento nas mais diversas atividades voltadas para o desenvolvimento social e da aprendizagem.

> A capacidade de identificar e compreender estados subjetivos dos outros é uma das capacidades mais impressionantes da evolução humana. Desde que nascemos nos dedicamos a conhecer e compreender o ambiente social em que estamos inseridos, para isso passamos a desenvolver mecanismos adaptativos. Ao longo desse processo vamos aprendendo que a vida em sociedade nos impõe regras, limites e é afetada pela opinião dos outros. Passamos a compreender o quanto é importante avaliarmos os nossos atos com intuito de evitarmos conflitos, sofrermos punições desnecessárias ou até mesmo visando aprovações sociais (Maluf & Domingues, 2010).

Grande parte dos estudos que enfocam a questão da compreensão da mente do outro se encontram na literatura psicológica sob a designação de *teoria da mente*, significando o entendimento que as crianças elaboram, durante os primeiros anos de vida, a respeito das outras pessoas, na tentativa de compreender suas emoções, intenções, pensamentos e crenças, o que permite a explicação de muitas ações decorrentes desses estados mentais.

> Através dessa habilidade é possível, por exemplo, identificar os motivos que levam uma pessoa a ficar com raiva, alegre ou triste, mesmo quando essa pessoa não conversa a respeito. Também é possível compreender, e até mesmo sentir, a dor que alguém está sentindo ou, ainda, saber quando uma pessoa está com boas ou más intenções. Ou seja, o desenvolvimento dessa habilidade nos possibilita antecipar a conduta dos outros e, com isso, definir como devemos nos comportar. (Maluf& Domingues, 2010).

Vários estudos (Hogrefe, Wimmer, Perner, 1986; Welman & Liu, 2004) mostram que a aquisição de uma teoria da mente acontece de forma desenvolvimental. A criança entenderia primeiro que outras pessoas têm desejos e intenções próprias que motivam seus comportamentos, e só mais tarde é que seria capaz de compreender que as pessoas ao seu redor têm crenças diferentes das suas.

Na primeira infância, as crianças contam com o apoio dos pais e educadores, o que possibilita a criança regular seu comportamento, com a ajuda desses mediadores na orientação de suas ações. Aos poucos a criança começa a assumir o controle e se tornar mais autônoma na solução de problemas em situações sociais.

Mais recentemente, alguns pesquisadores têm trabalhado com a hipótese de que a competência nesta área durante a infância deve estabelecer uma trajetória positiva para a competência social em idades posteriores (Landry, Smith & Swank, 2009; Kidd & Castao, 2013).

Compreender os estados mentais dos outros é uma habilidade crucial que permite compreender as complexas relações sociais que caracterizam as sociedades humanas. No entanto, poucas pesquisas têm investigado o que promove a Teoria da Menteem adolescentes e adultos. (Kidd & Castao, 2013).

A presente pesquisa objetiva verificar os estudos publicados, na literatura nacional e estrangeira, sobre Teoria da Mente em adolescentes e adultos. Verificar quais são os métodos utilizados para estudar como se processa a Teoria da Mente em participantes adolescentes e adultos

A aquisição de uma Teoria da Mente possui implicações no desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere ao desempenho nas interações sociais eficazes.

A infância é o período de desenvolvimento importante para as crianças desenvolverem uma Teoria da Mente, dada à complexidade de situações sociais que estão envolvidas. Funcionar com competência em situações que requerem a capacidade de criar novas estratégias para o uso em situações novas aumenta em complexidade pela entrada na adolescência.

Porém, existe uma lacuna na compreensão de como os adolescentes e adultos desenvolvem essa habilidade. Isso ocorre porque os estudos em Teoria da Mente, tradicionalmente, utilizam tarefas consideradas simples na avaliação dessas habilidades.

Devido a complexidade de situações sociais, os adolescentes e adultos são solicitados a criar novas estratégias com o intuito de inibir comportamentos que não são apropriados para as demandas de um determinado contexto social. Assim, necessitamos de procedimentos que possam verificar a competência da de crianças mais velhas, adolescentes e adultos no desenvolvimento dessas habilidades que possibilitam a solução desses problemas.

Verificar quais os resultados encontrados nas pesquisas de Teoria da Mente com adolescentes e adultos, pode auxiliar os pesquisadores brasileiros a se servirem de procedimentos que possam identificar dificuldades interpessoais nesses grupos estudados. Pesquisas dessa natureza, não foram encontradas na literatura brasileira.

Método

Para atender os objetivos especificados, será realizada uma pesquisa documental. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke & André, 1986).

A fim de identificar estudos em Teoria da mente com adolescentes e adultos, será realizada uma pesquisa nos Periódicos disponíveis no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) (ANAIS XII CONPE.docxwww.periodicos.capes.gov.br), no item busca por assunto utilizando as palavras-chave: theoryofmind, adolescence, adults. Esses periódicos podem ser acessados livremente, por alunos, pesquisadores e professores, por meio de instituições participantes.

De posse do material foi realizada uma leitura a fim de identificar os estudos que estão sendo desenvolvidos com adolescentes e adultos na área de Teoria da Mente.

Resultados e discussão

Foram localizados trabalhos advindos da Neurociência, Neuropsiquiatria e da Psicologia, mas somente de literatura estrangeira. Não foi localizado nenhum material na literatura nacional sobre teoria da mente em adolescentes e adultos.

Alguns estudos dividem a Teoria da Mente (TM) em Teoria da Mente Cognitiva e Teoria da Mente afetiva. A primeira abrange inferências sobre as intenções e crenças e a segunda questões a cerca das emoções. (Castano & Kidd, 2013; Wang & Su, 2013).

O estudo de Castano e Kidd (2013) apontam a necessidade de pesquisas que verifiquem o que promove a habilidade de compreender estados mentais dos outros, conhecida como Teoria da Mente, em adultos. Os autores utilizaram de experimentos com leituras de ficção literária e não literária e testes de Teoria da Mente afetivo e cognitivo. Os resultados apontaram que as leituras de ficção literária aumentam o desempenho nos testes de Teoria da Mente afetivo e cognitivo em comparação com a leitura de não ficção-literária.

Wang e Su (2013) desenvolveram um estudo utilizando historias, buscando investigar o efeito da idade na TM em uma amostra de idosos chineses. Buscou-se

examinar as possíveis diferenças no desempenho de tarefas que avaliam especificamente TM cognitiva e afetiva e verificar possíveis correlações específicas entre os subcomponentes da função executiva com diferentes componentes da TM . Os autores utilizaram tarefas compostas por histórias específicas para avaliação cognitiva e afetiva em Teoria da Mente em três grupos de adultos divididos em jovens adultos (20-35 anos), adultos jovens (65-74anos) e adultos mais velhos (75-85 anos). Os pesquisadores partem da hipótese que existe distinção entre TM afetiva e cognitiva, pois partem do pressuposto que existe uma base neural diferente que medeia os dois subcomponentes. Os resultados apontaram que o os adultos mais velhos tiveram um desempenho comprometido em tarefas cognitivas de TM, esse resultado confirma o declínio relativo à idade em relação à inferência de intenções e crenças. O desempenho comprometido nessas tarefas esta intimamente ligado ao declínio relativo a idade na função executiva. Porém, houve um desempenho relativamente intacto nas tarefas que utilizaram historias afetivas. Os dados sugerem um desempenho comprometido em tarefas de TM cognitiva e uma preservação em relação ao desempenho em tarefas afetivas.

O estudo de Dodell-Feder; Lincln; Coulson & Hooker (2013) teve como objetivo apresentar dados de uma nova tarefa em TM - Short StoryTask (SST). Essa tarefa objetiva melhorar aspectos de medida em TM existentes, foi projetada para avaliar as diferenças individuais na capacidade de TM sem sofrer efeito de teto, também busca verificar uma variedade de estados mentais de diferentes complexidades, utiliza estímulos que representam interações sociais do mundo real, permitindo as participantes utilizar o contexto social para fazer referencias aos estados mentais. A busca de propriedades psicométricas e a fácil administração e aplicação do instrumento também foi alvo dos pesquisadores. Os resultados demonstraram que o instrumento é sensível a avalição de TM e apresenta validade concorrente com outras tarefas de cognição social. Os resultados também demonstram relações significativas com tarefas de TM que utilizam de narrativas de ficção.

O estudo de Leipold; Vetter; Ditrich; Lehmann-Waffenschmidt & Kliegel, (2013), buscou investigar as diferenças por preferências individuais e TM, partindo da hipótese que as preferências individuais são determinantes na tomada de decisão social. Esse estudo avaliou a TM utilizando um tipo de preferência cooperativa medida através

de um jogo denominado de Jogo de Mercadorias Publicas. Os resultados indicaram diferenças entre adultos e adolescentes. Os adultos cooperativos estimam com maior precisão o comportamento dos jogadores, os adolescentes apresentam níveis mais baixos de cooperação.

Foram localizados estudos que utilizam imagens, realizados com ressonância magnética (Moriguchi; Ohnishi; Mori; Matsuda & Komaki, (2007); Burnett & Blakemore (2009); Sebastian; Fontaine; Bird; Blakemore; De Brito; Mccrory & Viding *(*2012); Vetter; Leipoldo; Kliegel; Phillips & Altgassen (2013); Vetter; Weigelt; Dohnel; Smolka & Kliegel (2014); entre outros). Esses estudos têm demonstrado a importancia de determinadas regiões do cérebro para a TM. Os pesquisadores acreditam que esse tipo de estudo contribui para a compreensão do desenvolvimento do funcionamento social e seus distúrbios.

O estudo realizado por Sebastian; Fontaine; Bird; Blakemore; De Brito; Mccrory & Viding, *(*2012) avaliou os componentes de tomada de perspectiva cognitiva em TM e a compreensão de emoções em TM, buscando verificar a distinção ou sobreposição de processos neurais envolvidos nesses componentes e o seu desenvolvimento entre a adolescência e vida adulta. Utilizando ressonância magnética funcional (fMRI) foram avaliadas respostas neurais durante a apresentação de vinhetas de desenhos animados que continham aspectos de TM cognitiva e afetivas. A resposta neural diferenciada do córtex pré-frontal ventromedial (vmPFC) entre adultos e adolescentes indica mudanças no desenvolvimento do processamento da TM afetiva, o grupo de adolescentes foram mais ativados que os adultos, indicando mudanças no desenvolvimento de processamento de TM afetiva.

Na pesquisa de Vetter, *etall* (2014), os autores buscam a compreensão dos estados mentais afetivos na adolescência, pois partem da hipótese que nessa fase do desenvolvimento essa habilidade esteja relacionada com problemas socio-emocionais. Utilizando uma tarefa que envolvia estados afetivos complexos representados por atores em videoclipes em combinação com a ressonância magnética funcional, a pesquisa investigou o desenvolvimento neural da TM afetiva em adolescentes (12-14 anos) e mulheres jovens adultas (19-25 anos). Os resultados indicaram ativação significativamente mais forte do córtex pré-frontal ventromedial nas adolescentes em comparação com as jovens adultas na condição de TM afetiva.

Conclusão

A presente pesquisa procurou centrar-se nos estudos que buscam investigar a habilidade de atribuir estados mentais ao outro, denominada na literatura de Teoria da Mente, em adolescentes e adultos. O interesse de testar a continuidade do desenvolvimento dessa habilidade em populações mais velhas, do que aquelas que vêm sendo estudadas, deve-se as implicações e aplicações desse conhecimento nas mais diversas atividades voltadas para o desenvolvimento social e da aprendizagem.

As pesquisas nessas faixas etárias trazem consigo uma variedade de instrumentos que dão ênfase ao nível de elaboração das respostas dos indivíduos, pois podemos verificar o uso de historias mais complexas visando buscar interpretações de situações mais sociais (Dodell-Feder *etall* (2013); Wang e Su (2013)).

As pesquisas são recentes e buscam mesclar tarefas de Teoria da Mente com investigações neurológicas, buscando verificar as áreas do cérebro que são acionadas durante as atividades. Os achados sugerem que a Teoria da Mente continua a desenvolver-se no nível funcional do cérebro.

Essas possibilidades de estudo da Teoria da Mente, nas diversas fases do desenvolvimento, sugerem que existe de fato um desenvolvimento continuo. As pesquisas devem contribuir para um debate conceitual e também demonstrar como podem ocorrer essas mudanças ao longo do desenvolvimento humano.

Referências

Apperly, I.A ;Warren,F & Andrews,B. J. (2011). Grant, J.; Todd, S. Developmental Continuity in Theory of Mind: Speed and Accuracy of Belief–Desire Reasoning in Children and Adults. *Child Development*, 82 (5), 1691–1703.

Burnett, S & Blakemore, S.(2009). Functional connectivity during social emotion task in adolescents and in adults. *European Journal of Neuroscience*, 29, 6, 1294-1301.

Dodell-Feder, David; Lincln, S. H.; Coulson, J.P. & Hooker, C.I.Y. (2013). Using Fiction to asses mental state understanding? A new task for assessing theory of mind in adults (using fiction toasses theory of mind). *Liane, Christine I Yong (*Editor*)*, 8,11,81279.

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.

Hogrefe, G., Wimmer, H. & Perner, J.(1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-586.

Jou, G.I. & Sperb, T.M. (2004). O Contexto Experimental e a Teoria da Mente.

Psicologia: Reflexão e Crítica, V.17,N.2,167-176.

Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). E. Reading Literary Fiction Improves Theory of *Mind. Science* 342, 6156, 377.

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2009). New directions in evaluating social problem solving in childhood: Early precursors and links to adolescent social competence. In C. Lewis & J. I. M. Carpendale (Eds.), Social interaction and the development of executive function. *New Directions in Childand Adolescent Development, 123*, 51–68.

Leipold, K.; Vetter, N.C.; Ditrich, M.; Lehmann-Waffenschmidt & Kliegel, M. H. (2013). Individual and developmental differences in the relationship between preferences. *Journal of neuroscience, psychology and economics*, 6,4,236-251.

Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo, EPU.

Maluf, M. R. & Domingues, S. F. S.,(2010). Teoria da Mente e linguagem: importância e contribuições dos estudos de intervenção. In. Rodrigues, M.C. e Sperb, T.M. (org.) *Contextos de desenvolvimento da linguagem*. Vetor, São Paulo.

Martins; Carla; Barreto, A.L. & Castiajo; P. (2013). Teoria da mente ao longo do desenvolvimento normativo: da idade escolar até à idade adulta. *Análise Psicológica*, 31, 4, 1-25.

Premack, D. & Woodrulf, G. (1978). Does the chimpanzes have a theory of mind? *Behavioural and Brain Science*,1, 515-526.

Sebastian, C.L.; Fontaine, N. M.G.; Bird, G.; Blakemore, S-J; De Brito, S. A.; Maccrory, E. J. P. & Viding, E. (2012). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7,1, 53-63.

Vetter, N. C.; Leipold, K.; Kliegel, M.; Phillips, L. H. & Altgassen, M. (2013). Ongoing development of social cognition in adolescence. *Child neuropsychology:a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 19,6, 615-29.

Vetter, N. C.; Weigelt, S; Dohnel, K; Smolka, M.N. & Kliegel, M. (2014). Ongoing neural development of affective theory of mind inadolescence. *Social Cognitive and affective neuroscience*, 9,7,1022-1029.

Welmman, H.M. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks.*Child Development, 75*, 2, 523-541.

Wang, Z. & Su, Yanjie M. (2013). Age-Related Differences in the Performance of Theory of Mindin Older Adultos: A dissociation of cognitive and affective components. *Psychology and Aging*, 28,1, 284-291.

Wimmer, H & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constrainin function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*, 103-28.

EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Solange Pereira Marques Rossato – UNESP/Assis/SP
Geovanio Edervaldo Rossato – UEM/PR
Nilza Sanches Tessaro Leonardo – UEM/PR

Introdução

Os sentidos e relações estabelecidos com a infância são constituídos historicamente. Podemos dizer sobre a existência de infâncias, em que as diferentes crianças, em razão da cultura, da desigualdade social, da sociedade, do gênero, das políticas, são concebidas e tratadas distintamente.

Com a modernidade destaca-se o reconhecimento da noção de infância, de suas vicissitudes, o estatuto de indivíduo é deslocado à criança, ou seja, ela é tomada como um ser singular, com identidade e características que se apresentam distintas das do adulto. Com isso, busca-se decifrar suas peculiaridades e ciências como a pedagogia, psicologia e medicina, dentre outras, contribuem para a esquadrinha dos elementos próprios à criança na sua condição de indivíduo. (Ghiraldelli Jr, 2000).

Bujes (2000) complementa que ao reconhecimento da infância, de suas particularidades associam-se formas de *intervenções* sociais, escolares, permeadas por práticas de regulação e controle. São estabelecidos padrões de normalidade e anormalidade, de limites e possibilidades e, de etapas de desenvolvimento (a Psicologia contribui para tais padronizações), que delimitam modelos de ensino, de aprendizagem, de "necessidades", de condutas, hierarquias de habilidades e conhecimentos, definições de desenvolvimento infantil e das condutas e atividades exigidas para tal. Além disso, verifica-se uma ampliação na diversificação do mercado de consumo direcionado às crianças, sejam com os livros, brinquedos - como os pedagógicos e outros, alimentos, vestuário, cosméticos etc.

Intervenções aquelas, que historicamente foram e são respaldadas por ciências como a psicologia, ao estabelecer padrões universais de desenvolvimento submetidos aos ideais de sociedade, de homem, de adulto-trabalhador-consumidor, ativo, alienado etc. Assim, são organizadas e implementadas a escolarização infantil e as políticas que a respaldam, repousadas nas necessidades de "emancipação" da criança, de

desenvolvimento da mesma, de modo a apontar as vivências e condições educativas (e psicológicas) necessárias para tal.

Diante dos apontamentos preliminares propomos refletir, neste texto teórico, sobre as políticas públicas que respaldam práticas da educação infantil, enfatizando o papel e o compromisso da Psicologia Escolar/Educacional com a temática. Para tanto, a análise subsidia-se nos constructos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende a criança como ser histórico, social, que mediada pelo outro, pelo mundo da cultura é capaz de aprender desde o nascimento a experiência humana acumulada.

Educação escolar para a infância e políticas públicas

Com os estudos e importância contemplados à infância, a educação escolar é cada vez mais objeto de pesquisa e de reflexões, na defesa de sua relevância para o desenvolvimento e formação das crianças, do homem, da sociedade. São organizadas e implementadas diversas políticas que historicamente se constituem por definir e estruturar a educação infantil. E, assim, respaldam o trabalho de um crescente grupo de profissionais especialistas na infância, os quais emanados por concepções que tangenciam ideais neoliberais de desenvolvimento, de criança, de homem, de educação, dentre outros, contribuem para formar sujeitos culturais, históricos.

Na educação brasileira, a demanda pelo processo de democratização de ensino, foi referendada por muito tempo como uma necessidade, como direito das crianças, todavia, de acordo com Nogueira (2012), torna-se realidade e obrigatória apenas a partir da segunda década de 1980. Nesse processo, pelas vias legais, a criança passa a ser entendida como futuro da nação, sujeito de direitos para a qual deve ser assegurada proteção integral, como define a *Constituição Federal* (CF) *de 1988*. Foi por meio dessa Constituição, à época, que se instituiu que as crianças menores de 7 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas.

É naquela década também que vemos a expansão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, alicerçadas pelo contexto econômico-social e político, pela pressão dos movimentos sociais, com o intensificar do processo de urbanização do país e com a maior participação da mulher no mercado de trabalho (Brasil, 2006).

A necessidade de criação, organização e expansão do atendimento às crianças da primeira infância (0 a 4 anos), em instituições específicas denominadas de creches, como específica os autores abaixo, relaciona-se também:

> (...) ao crescimento acelerado da população de baixa renda e de suas dificuldades na obtenção de uma qualidade mínima de sobrevivência, diante dos impactos sociais ocasionados pela política econômica capitalista (Oliveira, Andrade & Andrade, 2008, p.2).

Em consonância verificamos que a CF define, no seu artigo 7º inciso XXV, como direito dos trabalhadores urbanos e rurais, à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas, com redação dada pela emenda constitucional nº 53 de 2006. É considerado como um direito social a proteção à infância. O que está prescrito neste inciso reflete o quanto a criação e manutenção da educação infantil está associada ao lugar para as crianças ficarem enquanto seus pais estão trabalhando, de maneira a contribuir para a manutenção da economia e colaborar para o exercício da atividade laboral dos pais. O princípio desse direito culturalmente e na prática de muitas instituições de educação infantil se restringe ao trabalhador, à sua necessidade de que alguém/instituição esteja com seus filhos para que possa trabalhar.

As crianças não necessitam apenas de assistência, precisam e devem ter seu direito concretizado de uma educação de qualidade que potencialize as suas oportunidades de desenvolvimento, de apropriação das experiências da cultura acumulada ao longo das gerações. Isso, entretanto, exige condições materiais e concretas para sua realização.

Ainda em relação aos aspectos políticos, documentais e legais, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) de 1990, postula a reafirmação de direitos e o estabelecimento de mecanismos de controle social na implementação de políticas para a infância. Na década de 1990, destaca-se também a elaboração da *Política Nacional de Educação Infantil*, a qual versa que as ações dirigidas à criança devem conceber como indissociáveis a concepção de educação e cuidado. Esta política trouxe elementos que apontam para a necessidade de melhoria da qualidade de atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil. (Brasil, 2006). Qualidade que todavia fica comprometida, principalmente ao conjecturar historicamente que os profissionais

incumbidos dos anos iniciais da educação infantil (creche) não tinham carreira profissional formalizada, estavam ligados às instâncias de assistência, eram providos de pouca formação inicial e continuada, ficando a educação infantil sob a chancela de monitores-cuidadores.

Outra importante repercussão sobre as relações e cuidados para com a infância, com mais especificidades sobre as ações educativas a serem realizadas, encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96). Legalmente, a partir de 1996, a educação infantil passou a integrar-se ao sistema de ensino como primeira etapa da educação básica, assim abarca as creches, para crianças de até 3 anos e as pré-escolas, que na atualidade contempla crianças de 4 e 5 anos.

Esta Lei estabelece em seu artigo 29 que o trabalho com as crianças (0 a 5 anos) deve atender às necessidades específicas de desenvolvimento delas, de acordo com a faixa etária, considerando a criança como um todo, visando seu desenvolvimento integral, nos aspectos psicológico, físico, social e intelectual. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se numa educação complementar à ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Ao vislumbrar a necessidade de atentar-se ao desenvolvimento integral da criança, parte-se do pressuposto de que a educação escolar deve estar alicerçada por princípios que considere a criança em sua totalidade. E, neste aspecto, deveriam ser priorizadas práticas educativas que conduzisse ao máximo de apropriação das experiências humanas acumuladas, sob a ótica de que, um ensino intencionalmente organizado com mediações que propiciem a apropriação de conhecimentos e das aptidões humanas, são essências para o desenvolvimento humano.

A educação infantil, a partir das última décadas do século XX, ganha destaque no que se refere à política eduacional brasileira e, por outra via, acendem maiores reflexões e questionamentos quanto ao funcionamento da emsma, aos serviços oferecidos nas instituições responsáveis, coma busca pela (re)definição de suas funções e objetivos, bem como, da necessidade de maior viabilização de acesso.

Passa naquele século, a ser considerada uma conquista, um bem, um direito da criança. entretanto, ainda que vemos avançar as discussões e implementação da educação infantil, entre outras, no que tange o direito de acesso à mesma, principalmente nos anos iniciais (creche), em grande parte, ainda está atrelado à

necessidade de trabalho materno extradomiciliar, ou seja, ainda se mantém em muito, como direito da mãe trabalhadora, vinculada à produção humana.

Neste sentido, piletti e rossato (2010) ao tratarem sobre as origens da educação infantil, em sua versão contemporânea, explicitam-na "[...] como uma nova instituição social, criada em resposta a uma realidade que se constituía velozmente: o mundo urbano, capitalista e industrial" (p. 73); voltada, sobretudo, a criar um espaço de cuidado de crianças, liberando pais e mães (pobres) para o mercado de trabalho.

Ao final, concluem os autores (p. 74):

> Entretanto, ainda que houvesse um esforço para converter a educação infantil em um espaço educativo, a creche continuou – e, em muitos casos continua – guiando-se por uma lógica da pobreza, organizando-se como um depósito de crianças para, enfim, prestar um serviço pedagogicamente precário ou nulo.

A história da creche no brasil mantém essa marca de origem, [...] além de acolher bebês (...), a creche não foi pensada para a "produção" de qualquer ser humano, mas a dos(as) filhos(as) recém libertos(as) de mães escravas. (rosemberg, 2012, p.17, destaque da autora).

Em relação ao trabalho realizado na educação infantil, nos anos iniciais da mesma, é possível verificar ainda, como afirma oliveira e cols. (2008, p. 17):

> (..) a presença de políticas públicas focalizadas, seletivas e compensatórias, expressa pelo número reduzido de creches mantidas pelo poder público, pelo significativo número de crianças à espera de vaga nas instituições, pela predominância de critérios socioeconômicos e do trabalho extradomiciliar materno como critério para preenchimento de vagas, pela falta de profissionais qualificados para o trabalho, pela indefinição e/ou dificuldades orçamentárias encontradas cotidianamente, nas instituições, e pelos embates entre os objetivos pedagógicos propostos e as reais condições de trabalho.

Já na fase seguinte da educação infantil, a pré-escola, a entrada obrigatória da criança a partir dos 4 anos, de acordo com Lei 12.796 de 2013, diferentemente do que vimos em relação as creches, está mais atrelada à concepção de necessidades educativas, de socialização e desenvolvimento intelectual, constituindo-se num outro espaço de interações sociais com coetâneos e adultos. Em relação ao ensino oferecido nas pré-escolas, a passagem das crianças das instituições infantis para os sistemas de ensino tem apresentado desafios e polêmicas, principalmente no que tange ao trabalho pedagógico a ser realizado. Além disso, questiona-se qual seria a finalidade de tais

instituições e que trabalho elas tem de fato realizado? Como estão sendo formados os profissionais que atuam direta e indiretamente nas mesmas e quais concepções de infância os alicerçam?

Estas questões são importantes e, nos remetem, apoiados em Rosemberg (2012), às origens da educação infantil, nascida, sobretudo, para liberar mão de obra para o mercado de trabalho capitalista. Isto explicaria o fato de comumente nos depararmos com déficits quanto à qualidade educativa e a indicação de que está mais relegada às classes mais pobres? Será, por isto, um programa "pobre" destinado a pobres que labutam para obter uma vaga em creches públicas?

O novo Plano Nacional de Educação (2014/2024), destaca em sua primeira meta a Educação Infantil e aponta a necessidade de expansão dessa etapa de ensino, ampliando as possibilidades de acesso escolar das crianças de 0 a 5 anos, distribuídas nas creches e pré-escola. Indica a importância dada pelo Estado de que as crianças dessa faixa etária tenham a oportunidade de, cada vez mais e mais cedo, frequentar instituições escolares. (Brasil, 2014). Entretanto, para além da expansão e universalização dessa etapa de educação básica, deve ser elegida uma educação de qualidade.

Ao conjecturar o que entendemos por qualidade do ensino na educação infantil, não podemos deixar de considerar que estamos subscritos pela cultura em que são vislumbrados ideais de cuidado, de aprendizado, de desenvolvimento, de pais, de professores, de escola, de creche, de infância, os quais conduzem em geral para homens em potencial de trabalho, de consumo. Esses ideais devem ser repensados no sentido de que a formação do sujeito desde a sua infância deve ser crítica e não de simples conformismo às desigualdades e diferenças sociais.

Ainda que possamos postular importantes mudanças na trajetória das políticas educacionais para a infância, o atendimento direcionado à mesma nas instituições públicas brasileira se fundamenta por uma conotação assistencialista, compensatória ou mesmo educativa, em que se confundem, dificultando a compreensão da função social desta etapa de ensino.

À luz do relatório de avaliação da política infantil no Brasil, são explicitadas as características da Educação Infantil:

> Os resultados das pesquisas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade em superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene para incorporar práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por outro lado, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário. (Brasil, 2009, p.197).

Destacamos que esta realidade, ainda é a marca hegemonicamente da educação infantil, perpetuando sua constituição histórica ao encaminhar as crianças dos lares, da rua, para as instituições que permitem que pais possam engendrar a economia do país, "ampliando" suas possibilidades de trabalho e consumo.

Educação infantil e psicologia: por uma prática em prol do desenvolvimento humano

Com a modernidade intensifica-se a necessidade de qualificação profissional das novas gerações. Neste contexto, a educação escolar torna-se primordial e sua jornada tem início cada vez mais cedo. Para alavancar este processo histórico, as escolas são reestruturadas a partir de estudos e ciências subsidiadas pelo moderno conceito de infância, que estabelecem ações consideradas importantes aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem infantil.

Para Freitas (2010) a institucionalização da educação escolar para as crianças alavancou uma rede de profissionalização, envolvendo diferentes áreas, como as da saúde, da educação, da política, da psicologia, dentre outras. "Essa rede profissional participa dos jogos da economia atrelada a uma dimensão de luta permanente por cuidados públicos e privados." (p.11).

Todavia, nem sempre, se questiona as intervenções desses profissionais: atuam a serviço de quê? Contribuem para formação de quais sujeitos e qual sociedade? Agem em favor de desnudar as políticas vigentes ou as fortalecem? As mudanças ao longo de nossa história levam à necessidade de compreender a criança como um sujeito social e histórico, de direitos, com possibilidades e necessidades, constituída pela cultura e mediações das quais também é sujeito ativo.

Todavia, encontramos psicólogos enveredados por práticas com enfoque de trabalho, quanto à compreensão de constituição da infância, voltado ao biológico com o qual universaliza-se seu desenvolvimento, desconsiderando as necessidades e realidades

de diferentes culturas e regiões. Bock (2000, p.14) defende que ao se deslocar o homem da realidade social que o forma e lhe dá sentido, recai-se num trabalho ideológico "[...] tornando aquilo que é social e histórico em algo natural e universal, no qual não se pode mexer e não se pode mudar". Arrisca-se em "criar" normalidades, desvios, enquadres, rótulos e impossibilidades de desenvolvimento.

Neste caso, as crianças da educação infantil, via de regra, passam de sujeitos sócio-históricos, de direitos, à indivíduos que naturalmente não estão prontos ou em condições de se desenvolver, não tem amadurecimento suficiente para tal. Nessa linha o trabalho educativo tende a investir sobremaneira na preocupação com a alimentação, vestuário, higiene das crianças. E, especialmente, as diferenças passam a ser explicadas a priori pela condição natural da criança e não pelas condições concretas vivenciadas na escola, na sociedade.

Como explica Leontiev (2004, p.293), a

> [...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é 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 da natureza humana, formadas no decurso do processo sócio-histórico.

Lembramos que o exercício de Psicologia desconectado das condições históricas concretas, sociais e de aprendizagem, colabora para a constituição de estereótipos. Bock (2000), explica que muitos psicólogos formados a partir de ideais neoliberais e positivistas tratam o desenvolvimento infantil através de práticas que tendem a vigiar o desenvolvimento "desejado", dominante na sociedade e adotado como natural.

Nesta esteira, a educação infantil reforça a ideia de que a educação é "pobre", dada as difíceis condições de vida das crianças pobres; visão que exime da escola a responsabilidade de promover o acesso à riqueza das obras da cultura e dos elementos culturais necessários à humanização de cada indivíduo, mediadas pela linguagem pelas relações e atividades sociais. "[...] Na medida em que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser elemento decisivo na definição dos rumos do desenvolvimento" (Meira, 2007, p. 49).

Meira (2007) destaca o necessário compromisso da Psicologia da Educação com a promoção da socialização do saber, com a formação crítica, com o máximo desenvolvimento da criança e com a transformação do homem e da sociedade. Deve colaborar para que sejam extraídos os obstáculos que se "interpõe entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico" (p.57). Numa vertente contrária de atuação do Psicólogo na Educação há o risco de legitimar a exclusão de crianças pobres, momento em que seu trabalho recai sobre o sujeito "desviante e faltante", com pseudo explicações que reduzem questões sociais, culturais, econômicas, históricas, educacionais a processos individuais, em colaboração à consolidação de processos de manutenção das desigualdades sociais.

Portanto, a Psicologia Escolar/Educacional ao trabalhar com a infância, necessita considerá-la a partir de uma perspectiva de desenvolvimento social, cultural e histórica, numa compreensão de sua totalidade, da relevância das experiências educativas proporcionadas à criança, para além de uma espera maturacional.

A educação infantil tem a tarefa de promover a apropriação da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Vigotski e seus colaboradores consideram a criança desde o nascimento como um ser em desenvolvimento, capaz de realizar, mediadas pela cultura, as apropriações necessárias a transformar-se no adulto cultural; é um sujeito neste processo de construção da vida social. Nesse processo, como assevera Leontiev (2006), passa por "estágios de desenvolvimento" (não estanques, não universais) nos quais as crianças realizam atividades (dominantes, principais), com as quais melhor aprendem e se relacionam com o outro, com os objetos da cultura.

Para Souza (2010) a psicologia após muitos questionamentos sobre sua atuação enquanto ciência, busca construir concepções críticas da atuação profissional no campo da educação e demais campos; para tanto, salienta a autora, necessita empenhar-se na luta por uma escola democrática e de qualidade. Busca, enfim, a "[...] ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia; e a construção de uma práxis psicológica (...) visando ao conhecimento das políticas públicas educacionais e às suas repercussões na vida diária escolar" (p.129).

Tanamachi (2007) ao explicar sobre a Psicologia Histórico-Cultural destaca que ela se trata de uma vertente crítica, ao postular seu objeto de estudo, o homem, em sua totalidade e dinamicidade, nos seus movimentos de vir-a-ser. Considera-o a partir do contexto histórico-social da humanidade, das suas condições materiais e intelectuais de tornar-se humano. Busca sua base e referencial no interior do materialismo histórico-dialético, tornando-se uma ciência da vida concreta dos indivíduos. Com isso, define que a distribuição igualitária de oportunidades de vivências sociais e educacionais, enriquecida pelas obras da cultura, possibilita o máximo das potencialidades do desenvolvimento infantil por estar conectado às condições objetivas de organização social.

Em suma, o Psicólogo que atua junto às instituições educacionais e às políticas que a arcabouçam deve entender a importância de sua função, como mediador do processo de desenvolvimento e subjetivação de crianças, pais, professores etc. Este trabalho contribui para a compreensão dos processos educativos fundamentais para a formação da infância (constituídas de condições objetivas, concretas); da importância das mediações para o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança e da construção de políticas educacionais que fortaleçam as escolas no cumprimento de sua finalidade social.

Neste prisma, firma-se a importância em proporcionar aos psicólogos, aos educadores a compreensão desses processos, das atividades principais em cada estágio de desenvolvimento, para que eles possam "interferir" (se e quando necessário) nas atividades das crianças a fim de qualificar a experiência desses escolares, ampliando, por exemplo, o nível de material - objetos que a criança manipula, disponibilizando outros mais, provocando novas necessidades de exploração e conhecimento destes objetos e do mundo que a cerca.

Coopera-se, assim, para mudanças que são consideradas de grande importância na constituição e potencialização do desenvolvimento dos processos psíquicos da criança e de sua personalidade. Assim, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural pode explicitar os constructos teóricos sob os quais os educadores podem lançar mão de uma prática pedagógica.

É fundamental, por isso, que os profissionais envolvidos com a educação promovam discussões e questionamentos do trabalho realizado na educação infantil, das

políticas que as envolve, das mazelas enfrentadas, bem como das produzidas, dentro de um contexto histórico-cultural de determinações e contradições. Nesta esfera, avaliar o que se considera como qualidade no ensino da educação infantil se torna imprescindível e desafiador, pela complexidade e necessidade dos desvelamentos envolvidos nesse processo.

Considerações finais

Em análise e crítica às políticas educacionais para a infância, compreendemos que estas devem ser organizadas, de modo que propiciem uma prática educativa organizada e intencionalmente voltada para a concretização de igualdade de possibilidades de apropriação da cultura. A criança, pois, como aponta a Psicologia Histórico-Cultural, vive uma intensa atividade de formação das funções psíquicas e um acesso rico à cultura permite a reprodução e assimilação das máximas qualidades humanas.

Necessitamos, todavia, estar atentos às especificidades do aprender na infância, às vivências propostas para ela e que políticas educacionais (não apenas de acesso ao ensino, mas da qualidade desse) fundamentam as ações pedagógicas que norteiam esse desenvolvimento.

Realçamos que faz-se mister uma Psicologia Escolar/Educacional crítica, fortalecida por intervenções que desvelem as práticas educativas e as políticas estabelecidas para infância, sob o exame de que homem e sociedade se quer constituir. Para tanto, é preciso focalizar as relações, os processos em que as crianças se desenvolvem, afinal é nelas que o movimento entre o singular e o coletivo se expressa.

Torna-se essencial contribuir para a construção de uma práxis educativa alicerçada por constructos teóricos que compreendam o desenvolvimento infantil para além de processos universais, lineares e estanques a determinadas idades e culturas, das condições concretas, das políticas, das múltiplas determinações e da dialética que as move. Haja vista que os fenômenos não podem ser abarcados em sua imediaticidade, ou seja, em sua aparência, pois a relação entre o homem e o mundo social não é simples, é dialética, mediada e constituída numa relação recíproca.

Os profissionais ligados à educação infantil devem atentar-se ao fato de que as políticas educacionais imprimem caminhos na constituição do processo de escolarização

e, em consequência do desenvolvimento de nossas crianças. Disto decorre a relevância em conhecer os discursos oficiais e a implementação (ou não) dos mesmos em colaboração à realização (ou não) de um ensino de qualidade nas escolas públicas. "A análise do seu conteúdo é peça-chave na compreensão das situações engendradas na escola" (Viégas, Asbahr e Angelucci, 2011, p.15).

Referências

Bock, A. M. B. (2000). As influências do barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. In Tanamachi, E.; Rocha, M. & Proença, M. *Psicologia e Educação:* desafios teórico-práticos (pp.11-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Brasil (2009) MEC- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil*: Relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

Brasil (2014). MEC- Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Recuperado em fev. 2015, de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

Brasil. (2006). MEC- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB.

Brasil. (2013). MEC- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12 fev. 2013.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

Bujes, M.I. (2000). *O fio e a trama*: as crianças nas malhas do poder. Educação e Realidade, 4(1), 25-44.

Freitas, M. C. (2010). Prefácio – Educar na Infância: a perspectiva do compromisso. In Souza, G.; (Org.). *Educar na Infância*: perspectivas histórico-sociais (pp.7-13). São Paulo: Contexto.

Ghiraldelli Jr., P. (2000). Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: Ghiraldelli Jr., P. (Org.) *Infância, educação e neoliberalismo* (2.ed., pp. 11-41, Coleção questões da nossa época). São Paulo: Cortez.

Leontiev, A. N. (2004). *O Desenvolvimento do psiquismo* (2ª ed.). São Paulo: Centauro.

Leontiev, A. N. (2006) Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In Vigotskii, L. S. Luria, A. R. & Leontiev, A. N., Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. (10 ed., pp.119-142). São Paulo: Icone.

Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In Meira, M. E. M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural:* Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Nogueira, I. S. C. (2012). Políticas de atendimento à infância no Brasil: da colonização à Lei de Diretrizes e Bases da Educação- um árduo caminho. In Nogueira, I, S. C. &

Santos, V. L. F. (Orgs.). *Políticas públicas para a Educação no Brasil*: Infância, Conselhos de Educação e Formação de Educadores. (pp. 7-32). Curitiba- PR: Ed. CRV.

Oliveira,C. A. H. S.; Andrade, L. B. P. & Andrade, M. A. R. A. (2008). A política de atendimento à infância no Brasil e a atuação dos assistentes sociais nas creches. *Educação em Revista*, Marília, 9 (2), p.1-20.

Piletti, N.; Rossato, G. (2010). *Educação básica*: da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Editora Ática.

Rosemberg, F. (2012) a criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In Bento, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade* :aspectos políticos, jurídicos, conceituais (pp.11-45). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT.

Souza, M. P. R. (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*. Brasília, 23 (83), p.129-149.

Tanamachi, E. R. (2007). A psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a Psicologia histórico-cultural. In Meira, M. E.M & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural:* Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação (pp.63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Viégas, L. S., Asbahr, F. S. F. & Angelucci, C. B. (2011). Apresentação. In Viégas, L. S.; Angelucci, C. B. (Orgs.). *Políticas públicas em educação*: uma análise crítica a partir da psicologia escolar (pp.9-23). São Paulo: Casa do Psicólogo.

DINÂMICAS CORPORAIS COMO FERRAMENTAS CONTRADISCURSIVAS

Tania Suely Azevedo Brasileiro – PPGE/UFOPA

Quando falamos em corpo logo nos vem à mente a massa orgânica da qual ele é formado; si acrescentarmos valores sociais que o meio da a este corpo ele termina por ser investido de significações, de sentimentos e de valores muito particulares, e absolutamente pessoais. O corpo é o canal de comunicação de cada ser humano com o meio exterior, devemos procurar conhecê-lo, explorá-lo e mesmo entender suas limitações, tentando assim superar a facilidade de imitar os outros e a grande dificuldade de sermos nós mesmos.

Ao considerar a linguagem do corpo como elemento primordial da prática educativa, estamos afirmando a necessidade de respeitar o corpo, que é o próprio ser humano. Para que o aprendiz se expresse enquanto corpo que realiza mais livremente seus próprios desejos, é necessário que ele não cresça em sua individualidade absoluta, mas sim, em suas relações com os outros e com o mundo.

Freire (1977) argumenta que somente pela compreensão da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do *corpo consciente* na transformação da realidade.

Assim, esta proposta assume como base teórica os fundamentos do pensamento de Paulo Freire, bem como de Vygotsky (1977; 1984) e Leontiev (1978), autores que defendem uma teoria sócio-histórica, que concebe o sujeito como um ser histórico, coletivo, e põe a palavra em lugar de destaque na constituição de sua consciência, a partir de um contexto ideológico e social. Eles subsidiam uma forma dialética de pensar as relações interdisciplinares no campo da Educação, partindo de uma abordagem psicológica do processo educativo, que leva em conta o ser humano e as condições sociais, históricas e econômicas em que ele vive. Atividades que se dediquem a pensar e viver o corpo, e que se proponham a modificar as regras que o inibem, dificultará sua manipulação.

Nesta perspectiva, e levando em consideração a realidade adversa que muitas crianças, adolescentes e jovens estão expostas em nosso país, devido a fatores de vulnerabilidade social, como: a ausência ou precária renda; o trabalho informal e o desemprego; o precário ou nulo acesso aos serviços das diversas políticas públicas; a perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e de relações sociofamiliares e as discriminações, considerarmos a urgência em defender uma política social inclusiva, que garanta uma vida digna. Esta é uma missão das políticas públicas de um Estado social de direito.

Entendemos que práticas educativas transformadoras se constroem por meio de processos e atividades que possibilitam aprendizagens articuladas, que contribuem para o desenvolvimento pessoal e sociocultural de crianças e adolescentes, atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural.

Temos na teoria freireana, atenta à realidade - que é dinâmica, imprevisível, marcada pela contradição - pistas, linhas de partida, para os caminhos a descobrir, na construção de um futuro mais promissor e, mas que respostas às indagações, apresenta desafios à nossa reflexão crítica, à nossa criatividade, e um apelo à nossa ação, pois propõe uma Pedagogia aberta, fiel à realidade sempre tão diferente e complexa de cada comunidade, e nos instiga a desenvolver um tipo de relação ser humano-mundo problematizadora, com vistas a uma Educação inclusiva e emancipatória.

Sabemos que esta é complexa na medida em que tem o desafio de conjugar a intencionalidade da área educacional e a valorização dos saberes populares e da ética do direito, que define o usufruto dos serviços, não como privilégio, mas como direito à cidadania. Além de envolver outras dimensões: desenvolvimento do sentido coletivo, da autonomia na vida, do acesso aos serviços básicos, do reconhecimento e compromisso com questões que afetam o bem comum. Essas são condições essenciais para que crianças, adolescentes e adultos alcancem o sentido de pertencimento e inclusão social, podendo favorecer sua integração a redes de proteção social a partir das políticas públicas, das famílias e das comunidades.

Segundo Freire (1997), a Educação é o terreno onde o poder e a política se expressa de maneira fundamental, onde a produção de significado, de desejo, linguagem e valores está comprometida e responde às crenças mais profundas acerca do que

significa ser humano, sonhar e dar nome e lutar por um futuro e uma forma de vida social especiais. Dessa maneira, ela se converte ao mesmo tempo em um ideal e em um referencial de mudança a serviço de um novo tipo de sociedade. Cabe ao educador comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária, assumir a favor de quem e contra o quê vai atuar em prol de sua utopia.

A teoria Freireana de poder, e sua demonstração do caráter dialético do mesmo, cumprem a importante função de ampliar o nosso entendimento acerca das esferas e âmbitos nos que ele atua. Afirma que a lógica da dominação representa uma combinação de práticas materiais ideológicas, históricas e contemporâneas num contexto de relações assimétricas de poder. Para este autor, o poder é uma força negativa e ao mesmo tempo positiva, pois, por ser de natureza dialética, seu exercício consiste sempre em algo mais que na simples repressão. O poder atua sobre e através das pessoas. Do mesmo modo que as ações de homens e mulheres estão limitadas pelas restrições específicas, estes/as são também responsáveis pelas restrições e pelas possibilidades que venham a surgir ao desafiá-las.

Levando em consideração o exposto anteriormente, nos sentimos co-responsáveis por esta superação, e assumimos o viés da possibilidade do enfrentamento, apoiando-nos em uma Educação que busca a emersão das "consciências" de que resulte sua inserção crítica na realidade. Neste sentido, pretendemos despertar, através de um trabalho crítico, um corpo consciente que venha a estabelecer uma ação dialética de vida, com vistas a uma sociedade mais comprometida com a própria humanidade, com o respeito à dignidade humana e ao planeta aonde vivemos.

Com isto, após vários anos de pesquisa e aplicação na escola, na universidade e nos espaços de socialização institucional do conhecimento, elaboramos uma proposta metodológica que utiliza *dinâmicas corporais* como *ferramentas* contradiscursivas, com o intuito de tornar o corpo consciente, capaz de travar com seu meio uma ação dialética de vida. Buscamos iniciar nossa reflexão perguntando: "*o que é seu corpo para você?*" Este questionamento nos leva a pensar as ações/interações deste os contextos individual e social, contribuindo para ampliar nossa visão de mundo e o papel que devemos/queremos assumir na transformação da realidade.

A metodologia problematizadora que conduz este trabalho é de natureza dialética e seu contexto vivencial é o campo da comunicação, em torno das situações

reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, demandando a compreensão dos signos significantes dos significados por parte dos sujeitos interlocutores problematizados (Freire, 1997), diminuindo, assim, a distância entre a expressão significativa do educador e a percepção pelos educandos em torno do significado, que passa a ter a mesma significação para ambos.

Para mediatizar esta relação dialógica, criamos e/ou adaptamos algumas técnicas. Dentre elas, destacamos: Diálogo das Mãos; Retrospectiva; Descoberta; Corpo Objeto; Técnica dos Rótulos; Passar o Corpo; Dentro/Fora; Elevar o Corpo. Estas dinâmicas corporais, consideradas ferramentas de trabalho na construção de um mundo mais humanizado, buscam facilitar a descoberta de si mesmo, do/a outro/a e de suas relações no processo ensino-aprendizagem, aprendendo a lidar com seus próprios sentimentos e emoções, bem como auxiliar no processo de conscientização, através da tomada de consciência pelo empenho crítico de desmistificação da realidade, onde os "conteúdos problematizadores" se tornam objeto cognoscível do *quefazer* do educando e do educador – investigadores críticos desta realidade. Palavras geradoras são adotadas como recurso auxiliar na sua aplicação. A seguir, priorizamos a descrição de quatro delas, a título de exemplificação.

O **Diálogo das Mãos** é uma técnica adaptada por mim e normalmente adotada para iniciar um trabalho que necessite despertar a noção de individualidade biológica e social no grupo. Aplicação da Técnica: *1º momento*: feche os olhos e desligue os pensamentos tão completamente quanto possível. Para ajudar, respire profundamente cinco vezes e preste atenção na sua respiração e nas sensações corporais enquanto o fizer. Contarei com você a fim de manter o ritmo: inspirar, expirar, inspirar, expirar, etc. *2º momento*: agora ponha a mão na sua frente, a esquerda, com a palma para cima. Toque a mão esquerda com a direita, suavemente. Enquanto o fizer, concentre a atenção nas sensações da Mao esquerda. Procure não prestar atenção nas sensações da mão direita. Toque toda a palma da mão esquerda. Passe agora para o dorso da mão esquerda e os dedos. Use os mesmos dedos da mão direita (faça isso durante três ou quatro minutos). *3º momento*: agora troque de mãos. Toque com a mão esquerda e a mão direita recebe o toque. Novamente focalize a atenção somente na mão direita, desligando a atenção da esquerda (faça durante três ou quatro minutos). Volte novamente à mão esquerda. Toque com a direita enquanto presta atenção na esquerda.

Enquanto fizer isto desvie a atenção ora para uma, ora para a outra, sem mudar as mãos. Busque prestar atenção de novo na mão esquerda. Mude de novo (deverão ser feitas três oi quatro mudanças de atenção). *4º momento*: agora, abra os olhos, olhe para cada uma das suas mãos. Preste atenção aos tipos de sensação de cada uma delas. Faça sua mão esquerda falar e, deixe-a revelar como se sente. Deixe a mão direita falar e também dizer como se sente (continue fazendo isso durante três ou quatro minutos). *5º momento*: agora, quais são as suas sensações e reações a este respeito? Será importante anotar as diferenças de sensações de ambas as mãos, bloqueios de sensações, inabilidade em desligar cada uma delas, e a qualidade do que dizem; as idéias e as sensações reveladas por cada uma das mãos.

Proponho aplicar esta técnica com o grupo em círculo e, após vivenciá-la individualmente, sugiro que as pessoas se dêem as mãos e procurem sentir as emoções que brotam do contato com o outro, registrando o que se passa ao tocar as mãos dos colegas e ao mesmo tempo, ser tocado por eles. Após a experiência no grupo retorno à concentração individual, buscando distinguir o que sinto inicialmente quando estou só; o que se passa quando vou ao encontro do outro e ao mesmo tempo, recebo o contato dele e, o que sinto ao retornar para mim, de novo.

Quanto à técnica **Retrospectiva,** a mesma foi criada com o objetivo de conscientizar sobre os estágios de vida, as marcas que cada etapa deixa registrado em nosso subconsciente; provavelmente essas experiências irão influenciar na nossa maneira de ser e de nos posicionarmos diante dos outros. Aplicação da Técnica: *1º momento*: imaginar seu corpo quando criança/adolescente/ adulto e registrar, numa folha de papel, uma palavra que venha representar cada etapa do seu desenvolvimento; *2º momento*: será convidada uma pessoa no grupo para expressar com movimentos, através do seu corpo, o que está escrito no papel que foi escolhido. A linguagem verbal não deve ser usada neste momento. Os outros membros do grupo tentarão identificar a etapa de vida e quem é aquela pessoa que a escreveu; *3º momento*: abre-se a discussão no grupo sobre as palavras que mais aparecem e o que representam para este grupo, procurando fazer uma relação com nossa maneira de ver os outros e a nós mesmos. É possível fazer uma variação no 2º momento da aplicação da técnica, pode a comunicação ser feita através de movimentos (dramatização), expressando como você se viu e, em dupla, o/a companheiro/a tentará adivinhar o que você foi ou demonstra ser,

pela linguagem do seu corpo, podendo analisar se ela confere com o registro das palavras que você escreveu.

Com relação à técnica **Descoberta**, destaca-se a utilização de jornais, que são colocados no chão, formando um grande quadrado ou retângulo, dependendo do tamanho do espaço utilizado e do numero de pessoas envolvidas na atividade, sem deixar nenhum vazio entre eles. Ela pode ser utilizada com qualquer faixa etária, porém, com crianças visa um trabalho de coordenação motora geral, além de contribuir na socialização do grupo. Aplicação da Técnica: *1º momento*: caminhar, de olhos fechados, descalço e procurar não tocar nos colegas, buscando perceber seu corpo e as sensações do desconhecido; *2º momento*: ainda de olhos fechados, procurar tocar o colega, com partes do corpo, evitando invadir o espaço dele; *3º momento*: andar rápido, sem deixar que os jornais saiam da formação. Os olhos agora deverão estar abertos, procurando reconhecer as pessoas que você tocou no momento anterior; *4º momento*: todos se sentam nos jornais, e à medida que sentem vontade, vão relatar como foi a experiência (quais foram os pontos positivos e negativos). Há variações a partir da formação do quadrado de jornais no chão, que vão desde introduzir música e pedir que os/as alunos/as se locomovam no ritmo proposto, até usar o apito como estímulo para o deslocamento. O importante é a reflexão sobre nosso corpo no espaço (neste caso, limitado) e diante do desconhecido.

Corpo/Objeto é uma técnica que propõe várias situações ao grupo, que irão ajudar no trabalho de consciência corporal. Aplicação da Técnica: *1º momento*: caminhar à vontade pela sala, procurando observar tudo ao redor; evitar olhar para o colega e se concentre nos objetos e seus detalhes; *2º momento*: registre como se sente fazendo parte do grupo e não se comunicando com ele; *3º momento*: andar rápido, evitando o contato com os colegas, mas olhando bem nos olhos daquele que cruzar seu caminho; procure passar uma mensagem nesta troca de olhar; *4º momento*: pare em frente de um colega e "use-o" como "objeto" de sua vontade, fazendo-o mover-se (ocupar formas estáticas no espaço), de acordo com sua determinação. Depois, você passa a ser "comandado" por ele. Registre como foi a experiência; *5º momento*: as duplas procuram manifestar seus sentimentos, após vivenciarem a atividade, partindo para a discussão no grupo sobre a questão "Corpo/Objeto" (a partir de uma situação-problema proposta).

Para Merleau Pointy (1994), nossos corpos não estão no espaço como coisas, eles habitam ou freqüentam o espaço; eles representam nossa expressão para o mundo. Também destaca que a mente humana não é uma entidade des-situada, desencarnada ou um computador; a mente também não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo.

Já Marcel Mauss (1934), em seu artigo clássico *Les Techniques du Corps*, defende que o corpo aprende e é cada sociedade específica, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada que o ensina. E, no que ensina o corpo, nele se expressa: no andar, dormir, dançar, nos gestos, postura das mãos, no jeito de olhar.

Nesta perspectiva, a psicologia contemporânea, apesar de comportar uma pluralidade de enfoques teóricos e uma grande variedade de métodos de investigação sobre a "constituição humana", tende a admitir que as características de cada indivíduo não são dadas a *priori*, nem tampouco determinadas pelas pressões sociais. Elas vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que incluem as dimensões interpessoais e culturais. Assim, acreditamos que ferramentas como estas exercem um papel fundamental no processo de conscientização e de emancipação do ser humano, na luta por um mundo melhor.

Referências

Brasileiro, Tania S. A (2005). **El educando y su cuerpo – um lenguaje desapercibido em aula:** dinâmicas corporales como herramienta contradiscursiva. Taller Prático. XI Encuentro de Educadores Iberoamericanos, Madrid y Albacete/Espanha.

Freire, Paulo (1977). **Ação cultural para a liberdade**. 2ª ed.(1ª edição: 1975). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

___ (1997). **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de janeiro: Paz e Terra.

Leontiev, A (1978). **O desenvolvimento do psiquismo**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

Mauss, Marcel (1936). Les Techniques du Corps. **Journal de Psychologie**, XXXII, n. 3-4, 15 março - 15 abril. Communicação apresentada à la Société de Psychologie em17 de maio 1934.

Merleau-Ponty, M. (1994). **Fenomenologia da percepção** (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945)

Vygotsky, L. S (1977). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Cortez.

___ (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Cortez.

LINGUAGEM E FONOAUDIOLOGIA: APONTAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tatiane Andressa De Almeida Gomes - UEM
Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM

INTRODUÇÃO

Esse artigo busca evidenciar a compreensão acerca do desenvolvimento da linguagem, nas obras dos autores da Psicologia Histórico-Cultural, fazendo um contraponto com a mesma temática a partir da área da fonoaudiologia. Assim, buscou-se realizar o resgate histórico da Fonoaudiologia de forma a entender a concepção hegemônica atual sobre a linguagem e seu desenvolvimento. E, em seguida procurou-se compreender esse desenvolvimento na perspectiva Histórico-Cultural. Percebeu-se que na fonoaudiologia, na compreensão de grande parte dos autores da área, a linguagem tem sido abordada a partir de uma visão organicista, que a analisa apenas a partir da dicotomia saúde X doença. Em contrapartida, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a linguagem é compreendida para além do aparato biológico, uma vez que para essa teoria seu desenvolvimento decorre de uma formação histórica e social. Ressalta-se ainda que os autores desta teoria referem-se à linguagem como estruturante do pensamento, transformadora das funções psicológicas superiores e imprescindível para a generalização dos conceitos, contribuindo assim para a formação da consciência

O tema foi levantado devido ao interesse em conhecer e dividir esse conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem a partir dessa abordagem, tanto para os autores da Fonoaudiologia, quanto para os autores da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, vê-se a importância deste estudo a fim de esclarecer e expandir tal conteúdo.

Para elaborar esse artigo buscou-se realizar um exercício no método do materialismo histórico-dialético, pois ele considera as contradições postas, o período histórico e social do fenômeno, vindo, dessa forma ao encontro dos estudos da Teoria abordada

O presente estudo foi organizado da seguinte forma: O primeiro tópico traz questões teóricas referente a história da fonoaudiologia, ilustrando o cenário atual e o segundo remete aos apontamentos da Teoria Histórico-Cultural sobre a linguagem.

Considerações sobre a história da fonoaudiologia: compreendendo a atualidade

Dada as concepções hegemônicas atuais dentro da fonoaudiologia acerca do desenvolvimento da linguagem oral e da alfabetização, faz-se de extrema importância realizar um resgate histórico referente às práticas fonoaudiológicas no início da profissão, uma vez que elas auxiliam na compreensão acerca da situação posta.

Assim como a maioria das profissões da saúde, hoje relacionadas à Educação, como a Psicologia e a Educação Física, a Fonoaudiologia teve seu nascimento a partir de práticas higienistas, uma vez que ela irrompeu como forma de "limpar"a língua, tornando-a dentro dos padrões esperados.

Berberian (2007) relata que a partir de 1920 havia o intuito de homogeneizar a língua, a cultura, os valores nacionais, como forma de fortalecimento moral e todo esse movimento deveria atingir todos, inclusive aos pobres. Esse processo foi estendido até as escolas e contou com apoio de profissionais em conjunto com os professores que, não apenas atendiam a unificação da língua, como também aos distúrbios de linguagem. Essa profissão veio, futuramente, a denominar-se fonoaudiologia. Cabe pontuar que o ambiente escolar não se limitava assim apenas aos estudos científicos, e sim ao repasse de mensagens moralizadoras, nas quais higiene e disciplina eram enfocadas. Assim, como se vê, a fonoaudiologia, apesar de ter seu início nos bancos escolares, cingiu-se de atuações voltadas a área clínica, como detectora de patologias de linguagem.

Em consonância com a autora citada, Bacha e Osório (2004), colocam que o caráter reabilitador aproximou mais o fonoaudiólogo da área médica, que teve seu início relacionado à área educacional, apesar de, atualmente, estar buscando novamente espaço na Educação.

Martins, Oliveira e Carnevale(2013), relatam que os fatores históricos explicam porque o fonoaudiólogo é visto como o profissional que trata de problemas da fala, principalmente pelos educadores que fazem a relação direta entre linguagem oral e escrita.

Apenas em 2010 a Fonoaudiologia Educacional foi reconhecida e as autoras Pazini e Ribas (2010) destacam a atuação dessa especialidade- descrita na Resolução 309/05 -, por meio da discriminação de ações que devem ser realizadas no âmbito escolar: orientações, palestras e estudos de caso; planejamento e desenvolvimento de

programas fonoaudiológicos, realização de observações e triagens, em grupos ou individuais; promoção de ações que melhorem a qualidade ambiental e colaboração no planejamento pedagógico da escola. Compete também ao fonoaudiólogo desenvolver ações em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção de problemas relacionados à audição, linguagem oral e escrita, motricidade oral e voz.

Contudo, enfatiza-se que a dicotomia saúde e doença não se esvaiu com o reconhecimento da Fonoaudiologia Educacional, uma vez, por muitos profissionais, o processo de desenvolvimento da linguagem e da alfabetização ainda é confundido e patologizado.

Isso pode ser visto pelo grande número de autores da Fonoaudiologia que fazem referência aos distúrbios de linguagem, as bases neurobiológicas, genéticas, a provas quantitativas que incitam o desempenho das crianças, valorizando a aplicação de testagens que servem apenas para enumerar as dificuldades que a criança apresenta, como se a linguagem fosse imutável, estanque e dependesse apenas da criança para se estabelecer.

A concepção hegemônica urge em invenções de protocolos e testes que igualam crianças oriundas das mais diversas classes sociais, que tem se apropriado de maneira diferente do que lhes é proposto em relação a cultura e educação, e essas ficarão sempre rotuladas em algum distúrbio de linguagem, caso não se tenha o discernimento a respeito da singularidade desse desenvolvimento.

Apontamentos da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento da linguagem

O homem, pela Teoria Histórico-Cultural, é compreendido a partir das suas relações sociais, culturais e históricas, e dessa forma, pode transformar o seu entorno e ser transformado por essas relações, que são produzidas dentro da sociedade, no caso do sistema capitalista, pela divisão de classes.

Tendo esse sistema como mantenedor dessa sociedade, impera-se a desigualdade social e, por isso, as desigualdades econômicas, culturais e educacionais. Partindo desse pressuposto, tem-se que o desenvolvimento do homem sempre será, nesse sistema, inadequado, pois enquanto o filho do homem que detém o capital tem acesso a tudo que foi produzido pela humanidade, o filho do trabalhador braçal usufruirá apenas do pouco

que lhe é ofertado, uma vez que essa oferta dependerá do quanto ele poderá custear, já que pelo capitalismo todas as relações são reduzidas a valor de compra. Assim, o desenvolvimento humano torna-se fragmentado e a solução para essa desigualdade para os autores da Teoria, seria por meio da educação e de uma nova sociedade, a sociedade comunista.

Partindo desse pressuposto, o homem necessita "apropriar-se dos objetos e fenômenos produzidos até então – a cultura material e não material – resultando daí sua humanização, que se forma vinculada às condições de sua existência e reprodução. Somente dessa forma o homem se forma como homem, pertencente ao gênero humano." (Leal, 2010, p. 77).

Delimitando esse desenvolvimento à apropriação da linguagem, tem-se que a linguagem como responsável por diferenciar o homem do animal, conforme consta no texto "O papel do trabalho na transformação do macaco em homem" de Friederich Engels de 1876, o autor coloca que o macaco foi diferenciando-se para transformar-se em homem a partir do trabalho, uma vez que este trouxe a comunicação entre os homens. "Foi também o trabalho que fez com que o homem passasse a cooperar com outros homens, surgindo então à necessidade da comunicação e da fala, determinando o nascimento e a evolução do órgão vocal." (Leal, 2010,p . 79).

Cabe ressaltar que, nesta concepção há o conhecimento de que as estruturas orgânicas são necessárias para as funções humanas, por exemplo, a integridade do aparelho fonador para a emissão da fala, contudo, é enfatizada a importância da sociedade e da historicidade como parte dos processos de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a grandiosidade da linguagem é referenciada, Martins (2011), em seus estudos sobre Vigotski relata que, para o autor toda função psíquica superior é resultado de funções externas, sociais, e assim formas inferiores transformam-se em superiores. A autora destaca algumas dessas funções como a fala, a escrita, o cálculo, o desenho, a pintura, a produção ética, estética, cientifica e tecnológica. Como as outras funções, a linguagem inicia-se de forma interpsíquica para tornar-se intrapsíquica, ou seja, é constituída de forma social e histórica. Assim, se a criança vir a apresentar algum "atraso" em seu desenvolvimento, não há que pensar apenas em seu corpo como principal meio de se localizar algo patológico e curá-lo, como é colocado por grande

parte dos autores dentro da fonoaudiologia, há que se refletir sobre a sociedade em que a criança está inserida e nas relações que ela estabelece.

Vigotski (1931) discordava do pressuposto da linguagem ser reduzida a um estímulo sensorial ou motor, tendo como princípio o estímulo e reação, pois para ele,excluía-se, dessa forma o psíquico por completo. Ele enfatizava que a linguagem era o sistema de relação social mais importante, pois através dela um homem influencia o outro, assim, envolvia compreensão, e era, por isso, totalmente ativa.

Vigotski (2001), ainda pontuava a dinamicidade da linguagem, uma vez que o desenvolvimento histórico tem o poder de modificar o conteúdo concreto da palavra quanto à representação e generalidade da realidade na palavra. O autor vem confirmar que a linguagem, assim como qualquer outro aspecto do desenvolvimento humano, não pode ser compreendida de forma isolada das questões históricas.

Rego (1995) em seus estudos sobre Vigotski afirma que a linguagem permite imprimir características do objeto mesmo ele estando ausente, ela ainda generaliza as características dos objetos e, garante pela comunicação, a transmissão das experiências alcançadas pelo homem ao longo da história.

Nesse sentido, Martins (2011), declara que a linguagem possibilita ao homem a construção, fixação e generalização de conhecimentos, assim, ela se torna muito mais do que um simples meio de comunicação para ser um instrumento de atividade intelectual . A autora vai além, afirmando que a linguagem não é apenas instrumento do pensamento, pois há entre eles uma relação dialética.

Ela coloca que a criança aprende a falar espontaneamente, contudo, a partir de procedimentos específicos de ensino que ela reorganizará essa capacidade, fazendo uso de elementos da linguagem no discurso coordenado e na organização do pensamento.

Para Vigotski (2001), não há meios de se analisar a linguagem e o pensamento decompondo-os, pois a palavra sem significado para o autor é considerada som vazio. Linguagem é um meio de comunicação social, de enunciação, de compreensão, assim não há como dissociar pensamento de linguagem, ou uni-los apenas por associação ou estruturação.

Compreende-se que para esse autor, a linguagem é extremamente importante, pois para ele, ela reestrutura o pensamento e por meio do pensamento verbal, transforma todas as outras funções humanas. Vigotski afirmava ainda que a linguagem seria a

responsável pela transformação do pensamento prático em verbal e pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pelo controle do comportamento.

O homem se constitui e se desenvolve a partir da comunicação e relação com outros homens, ou seja, da atividade mediadora. Para ele, a conduta do homem é influenciada pelos signos, que permitem que atue de acordo com sua natureza psicológica. A diferença entre signo e ferramenta, é a distinta orientação entre ambas e as duas são conceitos subordinados a atividade mediadora. Através da ferramenta, o homem influencia o objeto da sua atividade. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica, ele é o meio que o homem utiliza para influenciar psicologicamente sua conduta e a dos demais. (Vigotsky ,1995). Para este autor, essas questões são fundamentais para compreender o método de investigação proposto pelo autor.

A atividade mediadora reconstrói a operação psíquica a semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia a atividade das funções psíquicas, denominada em seu término, função psíquica superior.

Tuleski (2008) afirma que Vigotski parte das ideias de Engels para desenvolver seus estudos sobre a linguagem. Ele ressalta sua importância no processo de transformação do pensamento prático em pensamento verbal e no desenvolvimento das operações intelectuais. Vale destacar que, para o autor, esse processo deve ser analisado como resultado de um processo histórico de apropriação da cultura, não apenas biológico.

De acordo com a autora, para melhor evidenciar a importância do processo histórico no desenvolvimento dos mecanismos psicológicos, Vigotski estudou o comportamento e pensamentos dos povos primitivos. Ao fazer comparações entre o homem moderno e o primitivo, ele conclui que as funções psicológicas não são inatas e, além disso, são suscetíveis a mudanças de acordo com o período histórico ou sociedade que o indivíduo vive. Isso porque, as funções vão sendo desenvolvidas e aprimoradas de acordo com as necessidades do indivíduo, que por sua vez, estão relacionadas ao desenvolvimento social e cultural e à época em que ele vive. Em outras palavras: “As funções psicológicas vão adquirindo um grau cada vez maior de complexidade à medida que os signos produzidos pelos homens são cada vez mais complexos” (TULESKI,

2008, p.130). Sendo assim, a diferença entre o comportamento do homem primitivo e do homem moderno só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva histórica, uma vez que cada geração inicia suas experiências com o mundo a partir das criações de gerações passadas, da história dos signos desenvolvidos a partir das necessidades dos homens.

Com isso, segundo Tuleski (2008), Vigotski evidencia que o comportamento do homem está relacionado à organização social e às características das relações humanas na sociedade em que ele se insere e supera assim o determinismo biológico.

Segundo Tuleski (2001), no que diz respeito às funções psicológicas Vigotski diz ainda que a criança não se difere do adulto apenas em aspectos quantitativos, mas que no início de sua vida, o que predomina é o orgânico e através da ação social, ele vai sendo superado pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Dessa forma, a criança vai deixando de pensar e perceber o mundo de uma forma primitiva.

A inserção da criança em um contexto cultural torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas primitivas em superiores. Tuleski (2008) ressalta que, para Vigotski, a escola seria um lugar propício para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que podem auxiliar a criança a se apropriar dos signos que permitem um autodomínio de suas capacidades mentais.

Luria (1985) postula que a linguagem interfere no desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida e a palavra dá forma à atividade mental, criando novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação. A palavra não apenas indica um objeto, mas, isola, generaliza os conceitos, relacionado-os e assim, contribuiu para formação da consciência.

Em seus estudos com os gêmeos com provável atraso no desenvolvimento da linguagem, Luria descreveu um trabalho de estimulação de linguagem, que durou alguns meses, na qual os gêmeos que inicialmente utilizavam apenas a linguagem acompanhada da ação direta, passaram a usá-la de forma orientadora e narrativa, ou seja, a linguagem tornou-se abstrata, mais elaborada. Analisando esse estudo, o autor trouxe a importância da intervenção do adulto no desenvolvimento da linguagem oral da criança.

Para Luria (1991),em consonância com Vigotski, o surgimento da linguagem implica em mudanças essenciais à atividade consciente do homem, primeiramente a

capacidade de criar um mundo de imagens interiores, ou seja, a possibilidade de lidar com objetos do mundo exterior quando os mesmos estão ausentes. Outro aspecto importante da linguagem para ele é o de que as palavras não apenas nomeiam objetos, mas revelam suas funções, propiciando assim a abstração e a generalização da linguagem, que são, para o autor, de suma importância para a formação da consciência uma vez, assim a linguagem torna-se não apenas um meio de comunicação e sim um transmissor mais importante do pensamento.

A linguagem, para o autor, é essencial para a transmissão da informação da história social da humanidade, que permite a apropriação de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento que não aconteceriam da atividade de um individuo isolado. Assim, pode-se dizer que a linguagem possibilita o desenvolvimento psíquico totalmente diferente e novo, desconhecido dos animais e por isso é considerada o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

O autor declara que por meio da linguagem que o pensamento torna-se abstrato e generalizado; sendo essas formas uma das aquisições mais importantes da humanidade possibilitando a transformação do sensorial ao racional, considerada pela filosofia do materialismo dialético como um salto tão importante quanto a transição da matéria inanimada para a animada ou da vida vegetal para a animal.

Sobre a função reguladora da linguagem, Luria (1986), pontua que trata-se do momento em que o adulto dá um comando a criança e a mesma obedece, correspondendo a ordem dada. No entanto, há um processo para que isso aconteça, por meio da instrução verbal do adulto, desde o inicio da vida da criança.

O autor coloca que apesar das áreas cerebrais exercerem a responsabilidade pela produção dos fonemas e pela articulação, a alteração destas não tem relação com a função reguladora da linguagem. Essa colocação do autor é de suma relevância, pois a linguagem vai muito além do que a emissão correta dos fonemas, dada a quantidade de funções que ela exerce, conforme já pontuado. Pois "a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um individuo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedentes (Vigotski & Luria, 1996, p.209). "

A partir das colocações dos autores referente ao desenvolvimento da linguagem e entendendo que a sociedade e o período histórico do homem tem extrema relação com esse desenvolvimento, pensa-se que na sociedade posta, organizada em classes, o desenvolvimento da linguagem, e de outros aspectos do homem, nunca acontecerão de forma a atingir suas potencialidades. Com a divisão social do trabalho braçal e intelectual há a diferença no acesso ao que foi produzido pela humanidade. Assim, o trabalho, considerada atividade vital humana, não tem sentido pessoal para o homem, além da remuneração, havendo então uma ruptura na consciência humana.

> Um desenvolvimento realmente livre e completo da consciência humana, no entanto, só será possível, com a reorganização da sociedade, uma vez que isso não é possível na sociedade de classes. Assim devemos considerar que uma organização diferente, com relações sociais estabelecidas em outros moldes, que não o da dominação e exploração, determinaria outra consciência, outro desenvolvimento do psiquismo, não mais sujeitado de forma conformista e conformada a essa dominação." (Leal, 2010, p.99)

Conclusões

Esse estudo propiciou o aumento do conhecimento referente à concepção hegemônica da Fonoaudiologia em relação ao desenvolvimento da linguagem, compreendendo os percalços desta profissão em sua trajetória e, dessa forma, sua influência atualmente. Pode-se pensar assim, que as idéias organicistas continuam arraigadas, uma vez que há, de forma significativa as justificativas do não desenvolvimento da linguagem a contento por meio da centralidade dos aspectos positivos e negativos no indivíduo.

Por outro lado, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a compressão acerca da linguagem se faz de forma diversa, uma vez que nessa vertente, a linguagem é defendida como responsável por alterar positivamente as demais funções psicológicas superiores, uma vez que ela eleva tais funções a outro patamar de desenvolvimento.

Nessa vertente a linguagem é concebida de uma maneira muito mais ampla e relevante. Assim, acredita-se que essa linha teórica carece de mais estudos a partir desse conteúdo para que novos conhecimentos sejam descobertos e partilhados.

Referências

Bacha, Stella M.C; Osório, Alda M.N. Fonoaudiologia e Educação: uma revisão da prática histórica. Disponível em:< http://www.cefac.br/revista/revista62/Artigo%2015.pdf> Acesso em fevereiro de 2015.

Barroco, Sonia Mari Shima. Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem,2007.
Berberian, Ana Paula. Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico. Segunda edição (revisada). São Paulo ,Plexus, 2007
Berberian, Ana Paula Massi, Gisele de Athayde, Guarinello, Ana Cristina. Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo, Plexus, 2003.
Berberian, Ana Paula. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: Linguagem Escrita: Referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus, 2003.
Berberian, Ana Paula. A uniformização da língua e a unidade nacional. In: Fonoaudiologia e Educação: Um encontro histórico. São Paulo: Plexus, 2007.
Boone, Daniel;Plante, Elena. Uma introdução a comunicação humana e seus distúrbios.In: Comunicação humana e seus distúrbios.Artes Médicas, 1994.
_____Código de Ética da Fonoaudiologia, Brasília, CFFa, 2004.
_____.Resolução 387, Regulamenta a especialidade de Fonoaudiologia Educacional, estabelecendo as atribuições e competências deste profissional, Brasilia, CFFa, 2010.
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. 218 f. Araraquara, 2003. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara
França, Marcio Pezini; Moojen, Sonia; Wolff, Clarice; Rotta, Newra. Aquisição da linguagem oral: Relação e risco para a linguagem escrita.Arq Neuropsiquiatria, 62(2-B):469-472,2004.
Guerra, Gleidis R, Sacaloski, Marina; Alavarsi, Edna. Desenvolvimento normal dos órgãos fonoarticulatórios e das funções neurovegestativas. In: Fonoaudiologia na Escola. Editora Lovise, São Paulo,2000.
Guerra, Gleidis R, Alavarsi, Edna;Sacaloski, Marina; Desenvolvimento normal da linguagem. In: Fonoaudiologia na Escola. Editora Lovise, São Paulo,2000.
Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez. A constituição do "humano": o processo de humanização e a formação da consciência. In: Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, USP, São Paulo,2010, 372p .
Leontiev, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo.São Paulo,Centauro,2004.
Limongi, Suelly Cecilia Olivan. Fonoaudiologia: Informação para formação. Rio de Janeiro, Editora Guanabara,2003.
Luria.Alexandr Romanovich. Pensamento e Linguagem: As ultimas conferencias de Luria.Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.
Luria.Alexandr Romanovich.Curso de Psicologia Geral, 2 ed, vol I. Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira, 1991.
Luria & Yudovich. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Tradução de Jose Claudio Almeida Abreu. Porto Alegres, Artes Medicas, 1985.
Martins, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de Livre-Docência em Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, 2011,250p.
Martins, Mário S; Oliveira, Jáima P; e Carnevale, Luciana B. O projeto político pedagógico enquanto instrumento de inclusão e sua relação com a Fonoaudiologia

Escolar. In: Zaboroski, Ana Paula, Oliveira, Jáima Pinheiro (org). Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2013

Maluf, Maria Regina; Guimarães, Sandra Regina Kirchner(org). Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita. Editora UFPR,2008.

Massi, Giselle. A dislexia em questão. São Paulo, Plexus Editora, 2007.

Massi, G.; Santana, A. P. O.A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.21 no.50 Ribeirão Preto Sept./Dec. 2011. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300013. Acesso em 20 de mai. de 2013.

Meira, Marisa Eugênia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: Facci, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. (Org.). A exclusão dos "incluídos" uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 91 – 132.

Paraná. Fonoaudiologia e educação: uma parceria necessária / Organização Ângela Ribas, Solange Pazini. Curitiba: UTP, 2010.

_____. SEED/SUED. Instrução 16/2011. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

Pereira, Liliane Desgualdo; Santos, Ana Maria Schiefer;Osborn, Ellen. Açoes preventivas na escola: aspectos relacionados com a integração professor e aluno e comunicação humana. In: Vieira, Marilena Manno;Vieira, Raymundo Manno; Avila,Clara Regina Brandão; Pereira, Liliane Desgualdo(org). Fonoaudiologia e Saúde Pública.Pró-Fono, São Paulo, 2000.

Ponhoca, Ivone. O Grupo terapêutico-fonoaudiológico e sua articulação com a perspectiva histórico-cultural. In: Tempo de Fonoaudiologia III,Taubaté;SP, Cabral Editora Universitária, 2002.

Prado Junior, Caio.Teoria Marxista do conhecimento e método dialético materialista.Edição Ridendo Castigat Mores. Disponível em:< http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf> Acesso em: mai. 2014.

Radino, Gloria. Oralidade: um estado de escritura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 73-79, jul./dez. 2001.

Rego, Teresa Cristina. Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da Educação, Petrópolis –RJ: Editora Vozes, 1995.

Ribas, Ângela; Pazini. Solange. Fonoaudiologia e Educação : uma parceria necessária. Conselho Regional de Fonoaudiologia 3 região, 2010.

Vigotski, Lev Semenovich. Imaginação e criação na infância: Ensaio Psicológico – Livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes,- São Paulo, Ática, 2009.

Tuleski, S.C. Vygotski A construção de uma Psicologia Marxista. Eduem: Maringá, 2008.

Tuleski, S.C. Chaves, M Ler e escrever: Da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografia. In: FACCI, M.G.D; Meira, M.E.M; Tuleski, S.C. (Org.). A exclusão dos "incluídos" uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011, p. 91 – 132.

Tuleski, Silvana Calvo. A relação entre texto e contexto na Obra de Luria apontamentos para uma leitura marxista, Maringá, EDUEM,2011.

Vygotsky, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro. (p.25-43- Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar), 2005.

Vigotski, Lev Semenovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra- São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vigotski, LS.Luria, A.R. Estudos sobre a história do comportamento: Símios, Homem primitivo e Criança. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

Vigotski,L.S.Obras escogidas tomo III. Método de Investigación,URSS,1931.

Zaboroski, Ana Paula, Oliveira, Jáima Pinheiro de (org). Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e praticas. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2013.

Zorzi, Jaime Luiz. Distúrbios de Linguagem em crianças pequenas: considerações sobre desenvolvimento, avaliação e terapia da linguagem. In: LOPES FILHO, Otacílio. Tratado de Fonoaudiologia, São Paulo: Roca, 1997.

PROMOVER O ACESSO OU DESMANTELAR O ENSINO? EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA DO NEOLIBERALISMO

Tatiane Andressa de Almeida Gomes - UEM
Nilza Sanches Tessaro Leonardo - UEM

Introdução

Esse estudo objetiva a reflexão referente ao crescimento dos cursos de Educação a Distância no Brasil, buscando compreender as razões para tal fenômeno a partir dos acontecimentos históricos e sociais. Assim, inicialmente foram feitos questionamentos a esse respeito, em um segundo momento procurou-se realizar uma breve contextualização sobre a educação na sociedade neoliberal e, por fim, discursou-se sobre a importância da relação professor-aluno.

Esse texto foi construído a partir da concepção de autores da Teoria Histórico-Cultural, visto que nessa perspectiva busca-se uma compreensão de forma dialética dos fenômenos. Deste modo, realizou-se uma breve leitura de textos que defendem o ensino a distância e percebeu-se que estes enfatizam a vantagem da comodidade e da flexibilidade dessa modalidade para os alunos, sinalizando que cada qual é responsável por sua própria formação e deve criar seu próprio modo de aprender, trazendo novos questionamentos referentes à qualidade de ensino e do banalizado acesso à Educação.

Dessa forma, acredita-se que esse conteúdo possa propiciar maiores discussões sobre o tema de modo a ampliar o conhecimento acerca dos benefícios e percalços dessa modalidade e instigar novas pesquisas.

Questionamentos

Percebe-se que o acesso a universidade tornou-se facilitado após o invento de programas governamentais (ENEM,PROUNI etc), do surgimento das universidades privadas e principalmente do Ensino a Distância. No entanto, vem o questionamento a respeito dessa ultima modalidade de Ensino: A qualidade é mantida? Um maior número de pessoas está sendo formado com terceiro grau, no entanto, será que elas estão sendo transformadas durante esse processo? Ou buscam apenas esse “documento comprobatório” para melhores empregos e status? Pensando numa graduação à distância

em que o período de estudo limita-se de dois ou três anos e o contato com o professor é realizado via televisão, o conhecimento está sendo mecanizado? Ou é um avanço, o resultado da tecnologia? É a sobrecarga de afazeres, a falta de tempo de o aluno ir para a faculdade todos os dias, uma vez que o ensino a distancia não cobra a regularidade diária do aluno?

Está sendo disponibilizado o saber para pessoas que anteriormente não acreditavam na possibilidade de cursar uma faculdade ou está sendo reduzida a qualidade desse ensino? É interessante o fato da maioria dos ensinos à distância serem privados, pois para essas instituições, a importância é o lucro que esse aluno traz.

Esse tema tem trazido preocupação referente à qualidade da educação que está sendo construída a partir dessa nova modalidade de ensino. É bem comum o ditado: "quem faz a universidade boa ou não, é o aluno", será? Ou quem auxilia no processo de construção do "bom aluno" é a faculdade? São os professores? A densidade dos conteúdos? O compromisso com o estudo vem do aluno? Ou acontece a partir da relação professor-aluno, ambiente escolar-aluno?

Pensando que para prestar um concurso, ou entrar para o mercado de trabalho, o aluno do ensino a distância concorre em igualdade com o aluno que freqüenta a universidade diariamente, acredita-se que é uma forma injusta de "igualdade". Porém, se esta é a era da "falta de tempo", então não freqüentar a universidade diariamente pode ser a indisponibilidade de o aluno freqüentar uma sala de aula, enquanto o outro necessitou abdicar de outras atribuições de sua vida para se dedicar aos estudos presenciais.

Em um breve contato para coletar informações a respeito de graduação no ensino superior a distancia do Paraná, são recebidos os dados de que há aula uma vez na semana (online) e esta fica gravada caso o aluno não puder ter acesso no dia agendado. A parte presencial ocorre apenas nas avaliações, que são somadas a trabalho escrito e participação em fórum.

Há cursos de licenciatura com duração de três anos, comparando com as horas/aula ministradas em faculdade presencial, somadas a seminários, palestras e tudo que o ambiente universitário permite vivenciar, não há coerência em se dizer que esse tipo formação seja positiva ou ao menos, igualitária.

Para se analisar a Educação a distância, deve-se lembrar de contextualizar o período em que vivemos e o modo de produção em que estamos inseridos.

Educação e sociedade neoliberal

Com o intuito de realizar a reflexão dessas questões, deve-se compreender que a educação não ocorre isolada do mundo do trabalho ou da sociedade organizada. A educação tem sido vista como mercadoria, e não há outra maneira de visualizá-la, uma vez que a sociedade atual tem como modo de produção o capitalismo. Nesse modo de produção, segundo Tonet & Lessa(2012), temos a exploração do homem pelo homem, na qual é vendida a força de trabalho em troca de salários, e o objetivo final é sempre o lucro. Como Marx e Engels(1999) já pontuavam, as relações materiais concretas que os homens estabelecem entre si é que explicam as idéias e as instituições que eles criam.

Para melhor entendimento dessas questões, retornemos ao homem primitivo, que transformava a natureza, mantinha as boas experiências, vivia em conjunto e com isso se desenvolvia. Tudo era em comum, o caráter social estava na sua origem, o modo de subsistência era a coleta. Após o homem dominar princípios de agricultura, o alimento torna-se excedente, e se inicia a exploração do homem pelo homem, inicialmente o escravismo, posteriormente o modo de produção feudal e com a ascensão da burguesia, surge o capitalismo. A partir de então, há a divisão de terras e a educação passa por uma cisão, pois há a educação dos proprietários e não proprietários.

Atentando para a educação no Brasil, na qual os Jesuítas, por lei, tinham que ensinar (e catequizar) os explorados, eram enviados recursos para os custos dos Jesuítas e não para fazer escolas. Posteriormente passaram a usar esse valor para construir escolas, entretanto, o ensino público era ao mesmo tempo privado, direcionado à elite, uma vez que mulheres, órfãos e escravos eram excluídos. Com a constituição houve a obrigatoriedade da vinculação da porcentagem destinada à educação, porém, as autoridades sempre burlavam a quantia real dos impostos. Com o aumento significativo da população, e, conseqüentemente, o aumento do número de estudantes, passou a ser "primordial", universalizar a educação e erradicar o analfabetismo, Em prol da educação, há a formação de colegiados, editoras, conselhos, diversas funções educacionais na escola (Diretor Escolar – Orientador Educacional), ou seja, a fragmentação do trabalho.

Com vistas a compreender o papel do professor, nos detemos a Alves(2009), que descreve que no século XVII Comenius, pensando numa educação coletiva, diferentemente da vigente, que consistia na figura do preceptor como formador do discípulo, pois o preceptor cuidava da carreira estudantil do aluno, levantou a possibilidade d o trabalho do professor. Esse seria especializado, como não haviam muitos homens com formação suficiente para serem professores, Comenius instituiu uma ferramenta de auxilio, o manual didático. A partir disso, houve o rompimento com os clássicos que tem trazido conseqüências relevantes até o momento, como a vulgarização do conhecimento. Enquanto na escola tradicional, o professor tinha domínio do conteúdo, ensinava a partir da memorização, do estudo dos clássicos e apregoava a valorização da historia. Na "escola nova", é incentivada a participação ativa do aluno e a concentração é na metodologia, devem ser feitas fazer relações para se aprender e há valorização dos contemporâneos e detrimento dos clássicos. Foram retirados: a função do professor como centro dos estudos, o livro, e a memorização.

Moraes(2014), exemplifica que o elevado grau de competitividade que o sistema capitalista exige, ampliou a demanda por conhecimentos e informações, assim, a escola tradicional deu lugar ao saber tácito, uma vez que permite a sobrevivência em um mercado de trabalho fragmentado. Dessa forma, as rápidas mudanças em tecnologia têm afetado a escola, locais de trabalho e residências, o modo de aprendizagem dos estudantes e as habilidades que eles adquirem. Aumenta a exigência pública quanto à avaliação dos sistemas educacionais, reduz-se o financiamento da educação em todos os âmbitos, aumenta a demanda pela educação à distância e continuada e são nítidas as pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem.

Nagel(2012) pondera que não se pode identificar um único fator c responsável pelo movimento da sociedade em uma dada direção. Não se deve apontar apenas o construtivismo como absoluto na formação dos homens que perdem de vista a coletividade. Contudo, associado a ele, a autora pontua que o pós – modernismo valoriza atos autônomos, desconsidera a historia, prega a liberdade de escolha, a relatividade, valoriza o individual, o desinteresse pela ciência, e apregoa a solidariedade e tolerância.

Barroco (2007), em concordância, pontua que a escola, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização da divisão do trabalho, ou seja,

como o espaço, do acesso ao saber teórico, descolado da práxis, sistematizado e elaborado a partir da cultura de uma classe social, classe esta que detém o poder material e intelectual para a elaboração do conhecimento. Corroborando com a mesma idéia Chauí(2001), atesta que houve o esvaziamento de conteúdo nas universidades, e a mesma tornou-se o ensino médio, a partir do momento em que a classe trabalhadora passou a ter possibilidade de freqüentá-la.

Duarte (2008) esclarece que pela vertente do Construtivismo aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, já aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa poderia ser um obstáculo na aprendizagem. É exemplificado pelo autor que por essa corrente teórica a educação deve preparar os indivíduos para uma sociedade que passa por um acelerado processo de mudança, pois os conhecimentos tornam-se cada vez mais provisórios, dessa forma, o que é aprendido hoje, talvez não seja apropriado para o amanhã. Nessa visão de educação conhecimento e informação são vistos como sinônimos.

Pensando dessa forma, o que deve ser feito com os clássicos? Jogá-los? Refutar o que Vigotski(2005) defendeu afirmando que a boa aprendizagem deve conduzir o desenvolvimento? Que o professor deve atuar na zona de desenvolvimento próximo do aluno, ou seja, do que ele ainda não faz por si só, mas com auxílio, com mediação?

Oliveira(2010) declara que na sociedade neoliberal cada vez mais desigual, as pessoas não tem acesso às mesmas oportunidades e passam a considerar que ter um emprego, uma boa escola é sorte ou privilégio e não um direito social. Por isso, o autor coloca que a educação precisa sair da esfera do mercado, usando sim, as novas tecnologias, porém, sem uma visão reducionista de mera qualificação de mão-de-obra como querem os neoliberais, e sim, uma educação para a transformação e a formação de sujeitos sociais atuantes politicamente.

Ariera et al(2009), defendendo a Educação a distância, colocam que nessa modalidade de ensino cada aluno é um agente de sua própria formação e deve criar, seu próprio perfil de aprendizado e essa educação permite que pessoas excluídas do modelo tradicional de educação possam ser incluídas e ter seus direitos de acesso à educação e à informação garantidos. Nesse artigo, verificou-se algo interessante, uma vez que os acadêmicos reconhecem a importância da Educação a Distância, mas preferem ainda o modelo tradicional do ensino presencial, pontuam que os pontos fortes dessa

metodologia são a flexibilidade e a possibilidade de utilizar do tempo, mas que a ausência do professor e do espaço físico da sala de aula são ainda fatores de que os acadêmicos não estão dispostos, em sua maioria, a abrir mão em seu processo de aprendizado.Na leitura desse artigo, ficou claro que até os alunos percebem a necessidade de procedimentos presenciais em seu processo de estudo.

Relação professor-aluno

Abordando questões escolares, Fischer(2009) comenta que uma das principais razões da prática docente na universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos. Entretanto, se nos debruçarmos para verificar essa prática docente na universidade presencial talvez não a encontremos, quanto mais no Ensino a Distância, dado a falta de tempo hábil e da presença do coletivo junto ao professor diariamente. A autora ainda pontua que no passado o aluno aspirava adentrar ao espaço universitário e ao atingi-lo, dispunha a ouvir os mestres com reverência e admiração. Hoje, a postura do aluno é outra, pois mudaram os alunos, os mestres, a vida.

A mesma autora ainda declara que conhecimento não é acúmulo de informações, e sim a relação aluno-conteúdo, numa interação dinâmica e permanente, que se torna sempre mais rica e efetiva de acordo com a atitude de mediação do professor. Ela rejeita a máxima “transmitir conhecimento”,pois,traduz conhecimento como algo acabado, a ser transmitido de alguém que “sabe” para quem “não sabe”.Ensinar supõe provocar situações que levem o aluno a estabelecer o máximo de relações possíveis, envolvendo o objeto em estudo. provocando o crescimento intelectual. Aprender não significa acumular informações memorizadas e sem sentido, mas sim, que o aluno, diante de situações novas, é capaz de buscar alternativas argumentando teoricamente em favor de suas escolhas.

A tarefa do professor para essa autora seria a de provocar questionamentos concretos; disponibilizar fontes de pesquisa e interagir com as idéias dos alunos, propondo novas relações.

Essa interação, tão rica, do aluno junto ao professor em sala de aula, retirando dúvidas, trazendo questionamentos que levam o professor a refletir também, a construir conhecimento junto ao aluno, é renegada no ensino a distância, uma vez que o contato é

via internet ou televisão. O aluno pode fazer questionamentos ao professor, mas pensemos: até que ponto esse sistema não intimida?

Diante da problemática expostas, a partir da contextualização e da situação posta, podemos nos permitir a seguinte reflexão: Se o ideal do capitalismo é manter a divisão da sociedade em classes, não há interesse em propiciar uma educação de qualidade. Dessa maneira, ter ou não diploma de Ensino Superior, poderá, talvez, fazer diferença no mercado de trabalho, mas não na consciência, no pensamento crítico e reflexivo. Talvez seja essa a explicação do crescente número de Universidades propondo Ensino a Distância, uma vez que toda e qualquer instituição atual está sob a égide do capital.

Considerando que a ideologia dominante numa sociedade pertence à classe dominante economicamente, uma sociedade capitalista perpetuará a educação como mercadoria. Conforme supracitado, não temos a educação descolada da organização da sociedade, seria hipocrisia pensar na "exclusão" dos cursos a distância, e isso não remediaria o caos da Educação Brasileira, contudo, ao menos temos por incumbência pensar, indagar , refletir, tomar partido e propor mudanças no sistema educacional vigente, pois o Ensino superior presencial nos permitiu pensar de forma reflexiva.

Cabe aqui uma proposta para se fazer um estudo de acompanhamento com os alunos que cursam a universidade na modalidade à distância, após o término. Será que darão continuidade aos estudos? Aguardarão a Pós-Graduação ou talvez o Mestrado a distância?Seria um estudo extremamente interessante.

Conclusão

O processo de construção desse texto propiciou a ampliação do conhecimento acerca do tema e instigou novas pesquisas, principalmente em relação às angústias dos alunos que se formam com o Ensino a Distância. Acredita-se que são necessários muitos estudos sobre o assunto de forma a esclarecer de maneira fidedigna os benefícios e os prejuízos de tal modo de ensino.

Percebeu-se a partir da breve leitura dos artigos que defendem a Educação a Distância que a vantagem significativa colocada sobre tal modalidade refere-se ao acesso aos que antes não podiam fazer faculdade em razão de tempo e distância. Na verdade, todas as pessoas deveriam ter acesso à educação de qualidade, aos melhores

livros, assim, através das queixas, o caminhado adequado seria de se articular junto ao governo formas de se alcançar tal conquista. No entanto, o que se tem é uma forma mais sintetizada, mais "fácil", mais aligeirada e simples de se alcançar conhecimento. O questionamento que predomina resume-se aos resultados desse novo modo de ensino daqui alguns anos, sobre os profissionais que estarão atuando nas mais diversas especialidades com uma educação tão superficial.

Referências

ALONSO, Katia Morosov. **A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares.** Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 02 mai 2014.

ALVES, G. L. Escola pública: funções, projeto de formação e trabalho didático. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 151-161, jan./jun. 2009.

ALVES, G. L. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/viewFile/17180/pdf. Acesso em 14 fev 2014.

ARIEIRA, Jaílson de Oliveira,AIEIRA-DIAS, Claudia Regina; FUSCO, José Paulo Alves;SACOMANO, José Benedito; BETTEGA, Maria Odette de Pauli. **Avaliação do aprendizado via educação a distância: a visão dos discentes.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 313-340, abr./jun. 2009.

BARROCO, S. M. S. Psicologia e Educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra, In: Marisa Eugênia Melillo Meira; Marilda Gonçalves Dias Facci,. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, v. , p. 157-183.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educação a Distância- entre o entusiasmo e a crítica.** Comunicação & Educação –São Paulo (27), 79 a 85, maio/ago 2003.

CHAUI, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo, UNESP, 2001, Introdução (p.9-72)

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (p. 5 a 38).

FARIA;Adriano Antonio;SALVADORI, Angela.**A educação a distancia e seu movimento histórico no Brasil.** Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010

FISCHER, B. T. D. Docência no ensino superior: questões e alternativas. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Edição Ridendo Castigar Mores,1999. Disponível em:WWW.jahr.orgAcesso em:13/03/2014.

MORAES, M. C.M. **"A teoria tem consequências": Indagações sobre o conhecimento no campo da educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009 585. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 14 fev. 2014.

NAGEL, L. H. Coletividade e Subjetividade na sociedade contemporânea: questões educacionais. In: BARROCO, S. M. S. (Org.) ; LEONARDO, N. S. T. (Org.) ; Silva, Tania Dos Santos Alvarez da (Org.) . **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2012. v. 1. p. 13-22.

NONATO, Helena Pinto; PINTO. Ernestina Nonato. **Educação a distancia. Vantagens e Desvantagens.Disponível em:** < http://www.inf.ufg.br/espinfedu/sites/www.inf.ufg.br.espinfedu/files/uploads/trabalhos-finais/Artigo%20EAD.pdf> Acesso em 02 mai. 2014.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda. **Perspectivas para a Educação a distância no Brasil: referenciais de qualidade, releituras e trajetórias.** Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 2, nov. 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **O Ensino a distancia e a falência da educação.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013.

VALENTE,José Armando. **Educação a distancia no Ensino Superior: soluções e flexibilizações.** Interface - Comunic, Saúde, Educ, v7, n12, p.139-48, fev 2003.

VIGOTSKI. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na idade escolar** .In: Psicologia e Pedagogia:bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento/Alexis Leontiev. Tradução de Rubens Eduardo Frias, São Paulo, Centauro, 2005.

TONET,Ivo; LESSA,Sérgio. **Proletariado e Sujeito revolucionário**. Instituto Lukács,São Paulo:2012.

DOCENTE EM CENA: LEITURA CINEMATÓGRAFICA SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO "SER PROFESSOR"

Thais Kugmann

RESUMO
Este trabalho integra a pesquisa sobre a subjetividade docente constituída a partir da violência escolar, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, com apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE). A pesquisa, por meio da análise fílmica de "O Substituto" aprofunda-se no cenário de discussões sobre a violência escolar ao professor, fenômeno este que, cada vez mais, adquire contornos graves e preocupantes na contemporaneidade. Busca-se identificar as Representações Sociais concebidas como padrão de docência e compreender o âmbito da constituição da subjetividade docente dentro do cenário de vivências inadequadas advindas de situações de violência na escola, a fim de investigar e refletir sobre o impacto da influência cinematográfica e sua atuação como formadora de opinião na coletividade. Para tanto, os estudos e análises embasaram-se nos aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky, e da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici. A pesquisa possibilitou firmar uma significativa historicização do contexto histórico-cultural contemporâneo em que se encontra inserido o docente na sociedade e a partir do qual constitui sua subjetividade, reconhecendo e questionando as Representações Sociais que dão sustentação à imagem do "ser professor", instituída pelo cinema no imaginário social e consolidada ao longo do tempo.
Palavras-chave: Violência escolar; Subjetividade docente; Psicologia Histórico-Cultural; Representações Sociais.

Introdução

Esta pesquisa consiste no exercício de análise fílmica de "O Substituto", obra cinematográfica de 2011, do Diretor Tony Kaye, cujo tema aborda a problemática da violência vivenciada pelo professor no contexto escolar. Apoia-se no estudo da poética do cinema, também denominada de a sétima arte, e suas possibilidades de desvelamento da vida, que permitem a leitura e o entendimento dos espaços socialmente construídos pelos sujeitos.

À luz dos aportes da Teoria Histórico-Cultural, de Vygotsky, e sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, a pesquisa pretende rastrear e identificar as concepções dos padrões de docência que povoam e dão sustentação à imagem do "ser professor", presente no imaginário social. Objetiva-se também a investigação e a análise do contexto histórico-cultural e educacional contemporâneo, no qual o docente se encontra inserido e a partir do qual constitui sua subjetividade.

Uma abordagem histórico-cultural do cinema

Em Psicologia das Artes, segundo os princípios do materialismo histórico-dialético, Vygotsky elabora uma análise da criação artística, destacando a relevância do aspecto da ação psicofísica da obra de arte sobre a estruturação do funcionamento mental e psíquico dos sujeitos em determinado contexto histórico-cultural. Para Vygotsky, toda teoria da arte vincula-se à ótica adotada pelas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação ou fantasia. Assim, tem início a sua formulação da Teoria da Reação Estética, cuja abordagem psicológica das artes procura diferenciar a reação estética das reações comuns, provocadas pelos sentidos, como o olfato, por exemplo.

A concepção da emoção como gasto de energia, segundo a compreensão da Teoria da Projeção Sentimental de Herder e Lipps, serviu, para Vygotsky, como eixo teórico de sua análise da natureza e do funcionamento da reação estética. A Teoria da Projeção Sentimental afirma não ser a obra de arte que ativa os sentimentos do espectador, e sim o espectador que projeta seus sentimentos sobre as criações artísticas.

Para Vygotsky, essa resposta do espectador fundamenta-se em mecanismos complexos de percepção da totalidade de uma obra de arte, não podendo, assim, ser compreendida somente no esquema estímulo-resposta. A Teoria da Reação Estética, de Vygotsky, busca explicar a relação interna existente entre os sentimentos e os objetos perante a percepção do indivíduo.

A Lei da Realidade dos Sentimentos, elaborada por Vygotsky, busca a união entre sentimento e fantasia, na tentativa de compreender a diferença entre sentimento artístico e sentimento habitual. Vygotsky esclarece que, tanto o sentimento artístico quanto o sentimento habitual, mesmo assemelhando-se sobre determinados aspectos, têm origem em processos psicológicos diferentes (Japiassu, 1999). É a imaginação que constitui e mantém o sentimento artístico (a reação estética), corroborando-o, e é através desse processo de "faz-de-conta" que as emoções suscitadas pela obra de arte, pelo teatro ou pelo cinema são expressas, de forma mais comedida que nas reações habituais, mas com enorme intensidade. De acordo com Vygotsky, "[...] as emoções das artes são emoções inteligentes." (Imbert, 1972, p. 260).

A arte é a representação da linguagem como mediadora do processo de apropriação de conceitos da natureza histórico-cultural humana que, transformada em

materialidade, constitui o alicerce da Teoria Histórico-Cultural, de Vygostky, que concebe a historicidade dos fenômenos humanos, propondo que cada sujeito carrega em si marcas contraditórias e conflitivas de sua cultura. À luz desta perspectiva, a ciência e a arte vinculam-se à materialidade que as produz, desvelando as experiências e práticas da sociedade.

A arte do cinema, portanto, constitui-se como um exercício de desvelamento da vida, possibilitando-nos a leitura e a compreensão dos espaços socialmente construídos. Segundo Lefebvre (1969), as artes são momentos de negação ao apontar as transformações em curso nas sociedades; são obras de "desconstrução construtiva" abordando a verdade e o devir do mundo em movimento.

> (O cinema) inventou a si mesmo e imediatamente se copiou, se reinventou e assim por diante. Inventou até mesmo funções desconhecidas: operador de câmera, diretor, montador, engenheiro de som; todos, gradualmente, desenvolveram e aperfeiçoaram seus instrumentos de trabalho. E foi através da repetição de formas, do contato cotidiano com todos os tipos de plateias, que a linguagem tomou forma e se expandiu com cada grande cineasta enriquecendo, de seu próprio jeito, o vasto e invisível dicionário que hoje todos nós consultamos. Uma linguagem que continua em mutação, semana a semana, dia a dia, como reflexo veloz dessas relações obscuras, multifacetadas, complexas e contraditórias, as relações que constituem o singular tecido conjuntivo das sociedades humanas. (Carrière, 2006, p. 22-23).

O cinema constitui-se como modo de expressão cultural, pois oportuniza o enfoque nos aspectos históricos, sociais, políticos e literários presentes na sociedade. Quando abordado a partir de seu caráter instrumental, pode ser compreendido como um veículo ou ferramenta de mídia educativa, pois através de suas dimensões cognitivas, psicológicas, sociais e estéticas, transcende sua mera utilização como recurso audiovisual ou representação da realidade, ao desenvolver e influenciar o imaginário das pessoas.

Segundo Fantim (2007),

> Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. No entanto, considerar o cinema como um meio não significa reduzir seu potencial de objeto sociocultural a uma ferramenta didático-pedagógica destituída de significação social. A experiência estética possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e os diferentes modos de assistir aos filmes fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto. (Fantim, 2007, p. 1).

Fantim (2007) também enfatiza a importância e a validade das dimensões psicológicas, estéticas e sociais do cinema: psicológica porque explora identificações e projeções de sentimentos por intermédio da interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação; estética porque compreende momentos de prazer e desprazer em seus contextos de fruição, suscitando estados de emoção e estranhamento ao construir formas diferentes de ver e representar o mundo; e social porque, como evento coletivo, constrói espaços que possibilitam o encontro consigo mesmo e com o outro e, ao propiciar diálogos e interações variadas, permite a formação da experiência narrativa como constituidora do sujeito.

O texto fílmico tem, em sua natureza plural, a composição de discursos que estruturam a situação comunicativa, sendo que o contexto do filme também se constitui como elemento comunicador. O texto fílmico é um "[...] dispositivo que opera a partir de uma rede de saberes sociais" (Eugeni, 1999, p. 7) e, dessa forma, atua na constituição da experiência de significação para o sujeito/espectador. O cinema é, concomitantemente, uma produção simbólica "[...] cotidiana e elevada, pois [...] é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte." (Napolitano, 2009, p. 11-12).

A Teoria Histórico-Cultural apresenta-nos a compreensão da importância do meio social para o desenvolvimento do psiquismo do indivíduo e para a formação de sua conduta e de seus comportamentos, pois defende que o desenvolvimento humano está profundamente relacionado à cultura e à sociedade às quais o indivíduo pertence.

Segundo Vygotsky (1989), as características e até mesmo as atitudes individuais do sujeito estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo aquilo que consideramos mais individual em um ser humano foi construído a partir de sua relação com o meio social. Sirgado (2000) afirma que "Vygotsky inverte a direção do vetor na relação indivíduo-sociedade" (p. 63) ao argumentar que, ao invés do questionamento sobre como o sujeito se comporta no meio social, deveria ser questionado o modo como o meio social age sobre o sujeito, criando nele funções superiores e de natureza social.

> Na perspectiva em que se situa Vygotsky, as relações sociais são determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social. Isso nada tem a ver com qualquer tipo de determinismo mecanicista que ele mesmo critica, uma vez que os modos de produção não são dados pela natureza, mas determinados

> pelos homens (por aqueles que detêm o poder na sociedade) em função de interesses específicos. Seria ingenuidade, portanto, pensar que Vygotsky fala de relações sociais como algo natural e ideologicamente neutro. (Sirgado, 2000, p. 63).

Tem-se assim, uma concepção de indivíduo como ser histórico em constantes transformações mediadas por suas relações sociais, ou seja, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a constituição do indivíduo se realiza ao longo de sua história e a partir das relações estabelecidas em seu meio com as pessoas de seu contexto, com suas condições culturais e sociais específicas.

> Nessa concepção o homem é constituído ao longo do tempo, pelas relações que estabelece com o mundo social e natural. A Teoria Sócio-Histórico-Cultural conceitua a relação indivíduo-sociedade como um processo, em que um constitui o outro, ao mesmo tempo em que se constitui. (Pereira, 2010, p. 13).

O cinema, por sua vez, ilumina as possibilidades do sujeito de preencher os limites da realidade vivida e observada por ele na sociedade em que está inserido, com imaginação e simulação.

> São o romance e o filme que põem à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade, com o mundo. O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço. (MORIN, 2001, p. 44).

O cinema sob a perspectiva da teoria das representações sociais

O conceito da Teoria das Representações Sociais, enunciado por Serge Moscovici, constitui a dinâmica na qual o real torna-se concreto para o sujeito que se define no ato de defini-lo. Segundo Jodelet (citado por Spink, 1993), as representações sociais são:

> [...] fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado, de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais. (Jodelet citado por Spink, 1993, p. 88).

As Representações Sociais dizem respeito, de acordo com Lane (1993), à verbalização das compreensões dos sujeitos sobre o mundo e, assim, é por seu intermédio que se pode buscar o entendimento sobre os aspectos relacionados aos comportamentos sociais observáveis e registráveis.

De acordo com Madeira & Alloufa (1996):

> [...] em cada homem, o processo de construção de representações sociais envolve, a igual título, o cognitivo, o inconsciente, o afetivo, o emocional. [...] Assim, a representação de um objeto é, tanto a síntese possível a um dado indivíduo, num determinado tempo e espaço, de um processo no qual ele, em sua totalidade, está envolvido, quanto leva as marcas da inserção deste mesmo indivíduo na totalidade social. (Madeira & Alloufa, 1996, p. 15).

O cinema, por sua vez, rompe com as formas mais comuns de representação, pois na realidade cinematográfica a materialidade é a imagem em movimento, a qual, além de buscar reproduzir o real, eleva o olhar do espectador ao patamar espaço-temporal singular da ficção. Todo texto fílmico é produzido em determinado contexto e está certamente impregnado de marcas desse tempo e espaço.

De acordo com Fabris (2008), o cinema é uma:

> [...] produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo "realidades". [...] produções datadas e localizadas, produzidos na cultura, criando sentidos que a alimentam, ampliando, suprimindo e/ou transformando significados. (Fabris, 2008, p. 4, grifo do autor).

A linguagem cinematográfica detém mecanismos que possibilitam a efetivação das relações entre os filmes e o imaginário social. Na imagética fílmica, há indícios da presença do real que dão possibilidade ao espectador de antever os gestos executados e os acontecimentos de determinadas cenas. Nesse momento, cria-se um elo entre o sujeito/espectador e o texto fílmico, constituindo-se, dessa forma, a relação entre aquele que filma e aquele que é filmado, aspecto da subjetividade que diz respeito à interpretação do sujeito frente à história que vê e à sua própria história de vida.

Codato (2010) corrobora essa ideia ao afirmar que:

> [...] qualquer obra cinematográfica vem carregada de ideologia e encontra um espectador que também carrega consigo toda uma história de vida, sua própria maneira de decodificar os sentidos produzidos pela obra; de compreender, assimilar e reproduzir uma ideologia. É justamente na elaboração de um discurso particular possibilitado pela relação da câmera com o sujeito, que podemos identificar os artifícios de uma linguagem própria à sétima arte e, consequentemente, toda uma carga ideológica reproduzida por ela. (Codato, 2010, p. 4).

Por seu estatuto representativo, o fenômeno do "cinema requer um receptor que o vivencie, que complete sua significação, que lhe forneça sentido." (Codato, 2010, p. 5). O cinema é, portanto, uma representação imagética em movimento, a qual entrecruza o real e o imaginário, relativizando o tempo histórico numa linha atemporal. Desta

forma, o cinema é percebido como produto do meio cultural em que se encontra inserido, mas também remete o espectador ao mundo de sua subjetividade, a qual projeta, através da representação, símbolos e mitos do seu próprio imaginário.

Análise fílmica de "o substituto": um olhar sobre o trabalho do (c) ente

O filme "O Substituto" é uma produção do ano de 2011, do Diretor Tony Kaye, cujo título original - a palavra inglesa Detachment, que pode ser traduzida como "distanciamento", "desapego" ou "indiferença" – subjacentemente, permite ao espectador entrever a problemática desenvolvida ao longo da história.

Em tom documental, a trama inicia-se com depoimentos de diversos professores e professoras explicando os motivos por que escolheram a docência como profissão. Em muitos dos discursos, nota-se que a profissão nem sempre é percebida como uma escolha, apresentando-se como o caminho possível e trilhado com certo conformismo e resignação.

O protagonista, o professor substituto Henry Bates (Adrien Brody), inicia sua narrativa com a frase do filósofo Albert Camus: "E eu nunca me senti tão imerso e, ao mesmo tempo, tão desapegado de mim e tão presente no mundo". Frase que servirá de vetor interpretativo, concedendo, de antemão, o tom dramático à trama.

A história é narrada no contexto da escola pública em que Bates trabalhará durante um mês como professor substituto. Bates explica que sempre buscou o não envolvimento com as pessoas com as quais trabalha, fossem colegas de profissão ou alunos e que, devido a essa opção, prefere ser professor temporário, um substituto, cuja obrigação não é ensinar ou criar vínculos. Argumento reforçado na seguinte fala de Bates: "Não existe responsabilidade em ensinar, é só manter a ordem, não deixar que se matem em sala de aula".

A atmosfera escolar é retratada como um cenário melancólico, composto por alunos desinteressados, perdidos, intelectualmente abaixo do nível esperado, entediados e indiferentes a qualquer coisa de significativo que o professor possa ter para compartilhar e um corpo docente que demonstra sinais de adoecimento psíquico, causados pela pressão do Estado por resultados forçosamente positivos, pelas constantes ameaças e agressões dos discentes e pela coerção dos pais a que são submetidos. O contexto denuncia a ruína do sistema educacional contemporâneo de modo muito

realista e impactante, uma densa reflexão sobre a complexidade presente nas relações humanas.

A historiografia cinematográfica é composta por vários filmes que retratam como o imaginário social representa a escola e a atividade docente, mas em poucos a prática docente e suas agruras são expostas de maneira tão contundente e sincera como em "O Substituto". Na maioria, observam-se as Representações Sociais de docência constantemente atreladas a um sistema de significação marcado pela "pedagogia do herói", pela ideia de vocação e de abdicação da vida pessoal em favor da profissão.

No texto fílmico de "O Substituto" é exatamente o contrário que se observa. A figura docente é representada por professores que se sentem desamparados e insignificantes. Como um barco à deriva, esgotados, desintegrando-se pouco a pouco, medicalizando-se para suportar o peso dos dias, estando sem estar de verdade nas dimensões profissional e pessoal de suas vidas, cultivando sentimentos de fracasso e de decepção em relação aos outros e consigo mesmo.

Infelizmente, a escolha do magistério, ainda hoje, é concebida em suas Representações Sociais, inclusive por muitos profissionais da própria categoria, como uma espécie de sacerdócio ou vocação divina. Essa visão cultural equivocada e utópica da prática docente fortalece o status de "salvador" conferido ao professor e, dentro de uma perspectiva cristã, não somente se permite como também se espera a prática de "milagres" e "sacrifícios", que devem ser realizados em nome da educação. Esteve (1999) corrobora tal ideia ao dizer que:

> [...] observam-se duas linhas contrapostas nos enfoques do professor: de um lado, apresenta-se a profissão docente como uma profissão conflitiva; de outro, divulga-se na imprensa, mas sobretudo no cinema e na televisão, que tem maior força de penetração social, o enfoque que apresenta a profissão docente como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos. (Esteve, 1999, p. 39).

Na maioria dos filmes com abordagem sobre o trabalho docente, este último enfoque parece ser uma Representação Social já consolidada. Ousadamente, "O Substituto", em sua tentativa de revelar o que acontece com a subjetividade de um profissional exposto, em seu dia a dia, às situações-limite, à violência manifesta em seu próprio ambiente de trabalho, caminha na direção oposta.

Dentro deste contexto, o docente precisa enfrentar o conflito psicológico existente entre as Representações Sociais do ser professor idealizadas por ele mesmo e pela sociedade, e a realidade que se impõe na prática pedagógica e que, muitas vezes, em nada se relaciona ao ideal esperado. Essa situação conflitante faz com que o indivíduo experimente sentimentos de fracasso, incapacidade e desânimo, que podem se transformar em elemento paralisador de sua atividade docente (Aguiar, 2006).

O acúmulo de exigências sobre o professor combinado à tensão e ao estresse diário, devido às situações-limite vivenciadas em sala de aula, produzem sensações de desamparo e impotência frente às dificuldades. Um emaranhado cognitivo e subjetivo que pode comprometer de maneira grave a saúde mental, emocional e física do profissional, levando-o a um estado de esgotamento e adoecimento psíquico. Segundo Esteve (1999),

> [...] os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho. Essas dificuldades, além de chegarem a afetar a saúde do pessoal, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão. (Esteve, 1999, p. 58).

O sentido que a profissão docente adquire para os sujeitos, associado às diferentes esferas de sua vida, é particularizado no constructo das Representações Sociais.

> [...] o agir cotidiano não é neutro, pois se enraíza no complexo movimento pelo qual o sentido dos objetos toma forma para os sujeitos, orientando-lhe as comunicações e condutas. Nesta perspectiva, uma profissão, se leva as marcas de um saber próprio, leva também a de valores, normas, modelos, símbolos, demandas, etc., que configuram seu espaço na dinâmica de uma dada totalidade social, orientando de forma subliminar, inclusive, a própria configuração daquele saber, de seus objetos, agentes e destinatários. (Madeira, 2000, p. 1).

Em “O Substituto”, a problemática da violência no âmbito escolar dirigida ao professor desdobra-se de muitas formas e, por vezes, não se apresenta de maneira tão explícita como nas formas verbais e físicas de sua expressão, mas de maneira tácita e velada, revelando-se por meio de gestos, posturas e expressões faciais e verbais que intimidam, humilham e degradam o professor.

No ambiente de sala de aula, o acúmulo de incivilidades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino e ao

professor) cria um clima em que o docente pode se sentir profundamente atingido em sua identidade pessoal e profissional (Charlot, 2005). Segundo Careno (2013),

> O docente vale-se do significado social de sua profissão para moldar a própria imagem social e profissional e é, neste contexto, que se torna válido o estudo de sua autoestima considerada como um construto de sua identidade no que se refere à avaliação que faz de si mesmo (em termos de gostar ou sentir-se satisfeito consigo). (Careno, 2013, p. 4).

O texto fílmico de "O Substituto" retrata o limite de cada personagem, mostrando o vazio de docentes que se sentem sobrevivendo em vidas miseráveis, imersos numa obrigação contínua, muito distante do ideário de "fazer a diferença", geralmente presente no início da carreira. Bates se vê cercado por docentes que se sentem tão vazios quanto ele - uma espécie de vazio como resposta a uma sociedade que não os vê. Em uma de suas falas, Bates faz referência à ironia presente nas Representações Sociais que sustentam a imagem do professor como "libertador", capaz de abrir mentes e mostrar os melhores caminhos e possibilidades a se trilhar para os discentes, afirmando que: "É difícil libertar os outros sendo ainda escravo".

De acordo com Vygotsky (citado por Rey, 2003), não é a natureza, mas o contexto histórico-cultural que, primeiramente, deve ser considerado como elemento determinante do comportamento do sujeito. Sendo assim, é possível afirmar que a violência dirigida ao docente certamente influencia a maneira como ele pensa, sente e age frente à realidade que o cerca.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, na qual a subjetividade do indivíduo se conceitua como sendo elaborada e acionada pelo conjunto das condições de sua existência material, de suas relações sociais de grupo e de classe, de suas práticas cotidianas e de suas produções culturais (Rey, 2005), pode-se afirmar que a problemática da violência na escola, na medida em que está inserida como realidade nas atividades do trabalho docente, será expressa de acordo com a singularidade de cada sujeito, conforme os sentidos e significados internalizados por ele.

Os significados e sentidos atribuídos aos elementos vivenciados passam pelo filtro da consciência que, como um sistema seletor, realiza a leitura e a filtragem do mundo, interpretando-o de acordo com a percepção subjetiva de cada sujeito. Para Vygotsky (1999), "[...] toda a psique responde às características de um instrumento que seleciona, isola traços dos fenômenos" (p. 284), denominado consciência, a qual "[...]

encontra-se encerrada entre dois limiares, vemos apenas um fragmento do mundo; nossos sentidos nos apresentam um mundo compendiado em extratos que são importantes para nós." (Vygotsky, 1999, p. 284).

O que acontece, então, com o docente que é obrigado a realizar seu trabalho numa realidade caracterizada pelo fenômeno da violência, na qual se sinta ameaçado? O que acontece com relação à sua subjetividade? Esteve (1999) assevera que o vincular do local profissional à violência, seja do tipo que for, insere algumas questões da problemática que se impõem e, por isso mesmo, não podem ser deixadas de lado.

A subjetividade do professor, constituída dentro desse ambiente, inevitavelmente, sofre a influência dessa realidade sobre si, pois segundo Rey (2005):

> Quando refletimos sobre o processo de constituição do professor no dia-a-dia de sala de aula e tomamos o processo de constituição do sujeito [...], constatamos, mais uma vez, que, do ponto de vista de uma análise histórico-cultural, a constituição do professor ocorre de acordo com as vivências e as relações desse profissional, quaisquer que sejam elas. (Rey, 2005, p. 203).

As consequências, em termos de doença, consistem não apenas no sofrimento psíquico do professor, mas também no desenvolvimento de transtornos psicossomáticos e o desencadeamento de quadros graves, debilitantes e que impossibilitam a permanência em sala de aula, como: problemas na voz, depressão, herpes, ansiedade crônica, estresse, além de desmotivação, sensações de incapacidade, incompetência, fracasso e falência psíquica, que podem levar à desistência da carreira. Certo é que esse fenômeno histórico, social e cultural da violência constitui-se de extrema nocividade à saúde mental e global do docente e, no atual contexto educacional, configura-se como um dos maiores e mais difíceis desafios à prática pedagógica já enfrentados.

Na cena final de "O Substituto", o professor Bates metaforiza o estado emocional em que se encontram escola, docentes e alunos, citando um trecho do conto "A queda da casa de Usher", do escritor Edgar Allan Poe (1978):

> Durante todo o dia nublado, escuro e silencioso no outono daquele ano, quando as nuvens cruelmente cobrem o céu, eu passava sozinho à cavalo por aquele sombrio pedaço de terra daquela província e, enfim encontrei-me como o orvalho das sombras da tarde com a visão da melancólica Casa de Usher. Sabia como era, mas com o primeiro vislumbre do edifício, um senso de insuportável tristeza invadiu minha alma. Olhei para a paisagem simples do local: sobre as negras paredes alguns troncos brancos de árvores podres com uma absoluta depressão da alma. Não houve frieza. Um naufrágio. Uma revolta do coração. (Poe, 1978, p. 7-8).

Em suas palavras, Bates salienta que: "A casa de Usher não é somente um velho castelo em ruínas, é também um estado de ser." A partir do recorte deste enunciado, infere-se que, assim como a narrativa e a trama do conto citado são perturbadoras, melancólicas e permeadas de mistério, por sua leitura ser um mergulho nas águas profundas do subconsciente, na tentativa de rastrear medos e horrores ocultos na alma humana, analogamente, é possível apelar-se para o simbolismo poético, a fim de compreender a metaforização de sentidos e significados implícitos na angústia docente, tão bem ilustrada na presente obra cinematográfica.

Considerações finais

Articular as ferramentas teóricas da Teoria Histórico-Cultural, das Representações Sociais e a temática da violência escolar dirigida ao professor à análise da produção fílmica de "O Substituto", configurou-se em um exercício que permitiu imprimir uma significativa historicização do contexto cultural em que se encontra inserido o profissional docente na sociedade, e também possibilitou identificar e questionar as Representações Sociais concebidas como padrão de docência, atualmente.

A problematização, destacada no texto fílmico, indica como necessárias maiores e mais aprofundadas reflexões e discussões sobre a temática, além de evidenciar a situação preocupante e, por vezes, caótica em que se encontram muitas escolas e muitos profissionais de ensino, e a urgência na realização efetiva de pesquisas com resultados consistentes, que possam impulsionar a direção de políticas públicas, que se estabeleçam como real solução da crise na qual se encontra imersa a educação.

Filmes como "O Substituto", que desvelam a problemática do fenômeno da violência escolar sob a perspectiva e a dialética docente, certamente não correspondem à realidade de todas as escolas e de todos os professores, mas revelam e denunciam a crise e o caos instalado no sistema educacional de muitas escolas e no contexto histórico-cultural da subjetividade de muitos docentes.

Referências

Aguiar, W. M. J. (2006). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
Almeida, M. J. (1994). *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo, SP: Cortez.

Araújo, I. (1987). Prefácio. In: Costa, A. *Compreender o cinema*. Rio de Janeiro, RJ: Globo.
Careno, M. F. (2013). Entre o cotidiano escolar e a pertença social: as representações de professores. In: XI Congresso Nacional de Educação Educere, Curitiba, 2003. *Anais*... Curitiba, PR: Educere. Recuperado de http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7831_5956.pdf.
Carrière, J. C. (2006). *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira.
Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, RS: Artmed.
Codato, H. Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis. *Verso e Reverso*. São Leopoldo, RS, v. 24, n. 55, jan./abr. 2010. Recuperado de http://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/44/8.
Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.
Eugeni, R. (1999). *Film, sapere, società: per un'analisi sociosemiotica del testo cinematografico*. Milano, IT: Vita e Pensiero.
Fabris, E. H. (2008, 18 de agosto). Cinema e Educação: um caminho metodológico. *Educação & Realidade*. 33(1): 117-134. Jan/jun. Recuperado de http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6690/4003.
Fantim, M. (2007). Mídia-educação e cinema na escola. *Teias*. Ano 8, nº 15-16. Rio de Janeiro, RJ. Jan/dez. Recuperado de http://132.248.9.34/hevila/Revistateias/2007/vol8/no15-16/11.pdf.
Imbert, V. (1972). Epílogo. Comentários psicologia del arte. In: VYGOTSKY, L. S. *Psicologia del arte*. Barcelona, ES: Barral.
Japiassu, R. O. V. (1999). As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dez. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a03v2069.pdf.
Lane, S. T. M. (1993). Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: Spink, M. J. *O conhecimento do cotidiano*. São Paulo, SP: Brasiliense.
Lefebvre, H. (1969-1983). Introdução à modernidade. Paz e Terra: Rio de Janeiro. ———-: La Presença y la Ausencia. México, MX: Fundo de Cultura Econômica.
Madeira, M. C. (2000). Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In: Reunião Anual da Anped, 23, Caxambu, 2000. *Anais*... Caxambu, MG: ANPED. Recuperado de http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2027t.PDF.
_____& Alloufa, J. (1996). Representações sociais e Educação: que relação é esta? In: II Colóquio Franco-Brasileiro Educação e Linguagem, 1996. Natal. *Anais*... UFRN - Université de Caen. Edufrn. p. 11-15.
Morin, E. (2001). *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
Moscovici, S. (1978). *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.

Napolitano, M. (2009). *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo, SP: Contexto.
PEREIRA, A. M. (2010). *Sentidos-significados da violência escolar: a Constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais*. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.
Poe, E. A. (1978). A queda da casa de Usher. In: *Histórias extraordinárias*. São Paulo, SP: Abril Cultural.
Rey, F. L. G. (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo, SP: Thompson.
_____. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação Histórico-Cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson.
Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Jul. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf.
Spink, M. J. (1993). O estudo empírico das Representações Sociais. In: Spink, M. J. *O conhecimento do cotidiano*. São Paulo, SP: Brasiliense.
Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
_____. (1999). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

FACEBOOK: JANELA ABERTA PARA A PROBLEMÁTICA DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Taís Francéli Krugmann – UFMS
Sonia da Cunha Urt – UFMS
Luciana Marques dos Santos –UFMS/CAPES

RESUMO
Este estudo integra a pesquisa sobre a subjetividade docente constituída a partir da violência escolar, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, com apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE). Por meio da leitura de imagens compartilhadas na Rede Social *Facebook*, que retratam a profissão docente, busca-se identificar as Representações Sociais construídas e consolidadas como padrão de docência no imaginário social. A análise do discurso imagético visa possibilitar o delineamento da amplitude e capacidade de influência midiática do *Facebook*, aprofundando-se, dessa forma, no panorama das discussões sobre a temática da violência ao docente no contexto histórico-cultural da contemporaneidade. Intencionando avaliar e suscitar reflexões sobre o impacto da influência midiática presente no discurso imagético, dinamicamente exercido por meio da Rede Social, o estudo fundamenta-se teoricamente na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky, e na Teoria das Representações Sociais, de Moscovici. A verificação e o estudo das imagens compartilhadas na Rede Social possibilitaram o reconhecimento das concepções construídas do "ser professor" e a observação do âmbito histórico-cultural em que se encontra inserido o docente na sociedade e por meio do qual sua subjetividade é constituída na atualidade. Da mesma forma, a pesquisa e a consequente análise dos resultados propiciou o estabelecimento de uma significativa historicização das Representações Sociais que povoam, formam e sustentam a opinião da coletividade sobre a prática docente.
Palavras-chave: Violência escolar; subjetividade docente; Psicologia Histórico-Cultural; Representações Sociais; Análise do Discurso Imagético.

Introdução

Este trabalho integra a pesquisa sobre a constituição da subjetividade docente em contextos de violência escolar, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, com apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GEPPE). Este estudo teórico-analítico busca reconhecer como os fatos cotidianos da prática docente são representados na Rede Social *Facebook*, através de cartuns compartilhados por seus usuários.

Para tanto, adotou-se como base os aportes teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky, a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, e

a Análise do Discurso (AD), de Michel Pêcheux, cujo enfoque se estabelece nos efeitos de sentido transmitidos por meio dos objetos imagéticos analisados.

O cenário da violência escolar sob a constituição da subjetividade docente

Visando analisar o contexto da violência escolar e a perspectiva docente inserida nesta problemática, buscar-se-á desvelar os sentidos e significados constituintes da subjetividade do professor como sujeito histórico, social e singular de sua realidade.

A violência escolar é um fenômeno social que apesar de não ser essencialmente novo, nas últimas décadas, assumiu uma configuração com novos e preocupantes contornos que intensificaram a problemática de maneira alarmante (Charlot, 2005).

Casos graves de violência no contexto escolar tornam-se acontecimentos midiáticos cada vez mais cotidianos e a escola, outrora vista como centro do saber e do aprender, precisa lidar com uma nova realidade que compreende atos repetidos de indisciplina, delinquência e violência por parte de seus alunos. A escola e seus protagonistas passam a viver sob o domínio da impotência perante as novas demandas sociais.

A violência não se manifesta somente no ambiente escolar, mas está também presente nas demais esferas de vivência do aluno, representando, em si mesma, um reflexo de experiências insalubres. A raiz da problemática encontra-se principalmente no fato de permanecer sendo atribuída à escola a responsabilidade de solucionar questões que tanto família quanto sociedade não conseguem resolver ou dos quais se isentam. Desta forma, cabe à escola e aos docentes, além de cumprir suas atribuições próprias como Instituição de Ensino, assumir responsabilidades e obrigações que caberiam à família, à sociedade e ao Estado.

Todavia, a questão é ainda mais complexa e grave quando a violência se encontra refletida diretamente na dinâmica de sala de aula. Professores devidamente capacitados em sua formação profissional para ministrar sua disciplina de competência e, de forma esporádica, saber controlar situações de indisciplina, percebem-se imersos na busca por estratégias de enfrentamento ou ao menos que possibilitem contornar as agressões e ameaças verbais e até mesmo físicas, que vivenciam por parte de alguns alunos.

A escolha do magistério como profissão é concebida pela sociedade e até mesmo por muitos profissionais da própria categoria, ainda hoje, como uma espécie de sacerdócio ou vocação divina. Tal visão cultural equivocada e utópica da prática docente fortalece o status de "salvador" conferido ao professor e, assim, com base nesta perspectiva cristã e sacerdotal, não apenas se permite como também se criam expectativas quanto à prática de "milagres" e "sacrifícios" a ser realizados em nome da educação. Corroborando esta ideia, Esteve (1999) afirma que:

> [...] observam-se duas linhas contrapostas nos enfoques do professor: de um lado, apresenta-se a profissão docente como uma profissão conflitiva; de outro, divulga-se na imprensa, mas sobretudo no cinema e na televisão, que tem maior força de penetração social, o enfoque que apresenta a profissão docente como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos. (Esteve, 1999, p. 39).

Cabe, portanto, ao docente enfrentar o conflito psicológico existente entre a imagem de professor idealizada por si mesmo e pela sociedade, e a realidade que se impõe em sua prática pedagógica e que, muitas vezes, em nada se relaciona ao ideal esperado. A vivência deste conflito faz com que o indivíduo experimente sentimentos de fracasso, incapacidade e desânimo que podem se transformar em elemento paralisador de sua atividade docente (Aguiar, 2006).

O acúmulo de exigências sobre o professor associado à tensão e ao estresse diário, devido às situações-limite vivenciadas em sala de aula, produzem sensações de desamparo e impotência frente às dificuldades. Um emaranhado cognitivo e subjetivo que pode vir a comprometer de maneira grave a saúde mental, emocional e física do profissional, levando-o a um estado de esgotamento e adoecimento psíquico. Segundo Esteve (1999),

> [...] os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho. Essas dificuldades, além de chegarem a afetar a saúde do pessoal, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão. (Esteve, 1999, p. 58).

Da mesma forma, o processo ensino-aprendizagem é prejudicado com este cenário, pois o ato educacional exige um ambiente saudável para que se efetive o aprendizado. No entanto, atualmente, o ensinar e o aprender disputam espaço com a bagunça, a desordem, a falta de limites, o desrespeito, a gritaria, o absentismo, a

incivilidade, os insultos graves e as agressões morais e físicas, comportamentos que deveriam ser totalmente inadmissíveis e inexistentes no ambiente educacional.

A subjetividade do professor, constituída neste contexto, inevitavelmente, sofre a influência dessa realidade sobre si, pois segundo Rey (2005):

> Quando refletimos sobre o processo de constituição do professor no dia-a-dia de sala de aula e tomamos o processo de constituição do sujeito [...], constatamos, mais uma vez, que, do ponto de vista de uma análise histórico-cultural, a constituição do professor ocorre de acordo com as vivências e as relações desse profissional, quaisquer que sejam elas. (Rey, 2005, p. 203).

Vygotsky (citado por Rey, 2003) afirma que não é a natureza, mas a sociedade que, primeiramente, deve ser considerada como determinante do comportamento do sujeito. Dessa forma, é possível afirmar que a violência dirigida ao professor certamente influencia a maneira como ele pensa, sente e age frente à realidade que o cerca.

Esteve (1999) assevera que o vincular do local de trabalho à violência, seja do tipo que for, instala algumas questões da problemática que se impõem e que por isso mesmo não podem ser ignoradas. O que acontece com esse docente que precisa realizar seu trabalho em um ambiente caracterizado pela violência ou no qual se sinta ameaçado? Que tipo de interferência sofre à sua subjetividade?

Conforme Leontiev (1978/1983), a subjetividade consiste em "uma propriedade do sujeito ativo" (p. 44). Os sujeitos, para que se humanizem, necessitam apropriar-se da cultura e dos mediadores culturais criados pela humanidade (Leontiev, 1978/2004). Dessa forma, o sujeito só se torna sujeito ao apropriar-se do mundo, e a constituição de sua subjetividade se concretiza com a interação entre o mundo interno e o mundo externo em que está inserido, numa relação dialética entre subjetividade e objetividade.

A subjetividade do sujeito, de acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, é constituída da dinâmica entre as experiências que o sujeito vivencia em suas relações sociais e seu próprio processo de internalização dessas vivências. Silva (2007), procurando compreender o termo *subjetividade*, apoia-se na afirmação de Leontiev ao dizer que "[...] a palavra subjetividade se refere ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular." (p. 75).

Assim, a problemática da violência escolar, na medida em que está inserida como realidade das atividades de trabalho docente, se expressa em consonância com a singularidade de cada sujeito, conforme os sentidos e significados são internalizados por ele.

Segundo a definição de Sposito (2002), "[...] 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). As violências verbais (palavrões, injúrias, insultos, xingamentos, ofensas e ameaças) geralmente antecedem ocorrências mais graves, como as agressões físicas.

No entanto, o fenômeno da violência na escola desdobra-se de muitas maneiras e, por vezes, não se apresenta de forma tão explícita como nas manifestações verbais e físicas de sua expressão, podendo ocorrer de maneira tácita e velada, revelando-se através de gestos, posturas e expressões faciais e verbais intimidadoras, humilhantes e que degradam o sujeito e que, em muitos casos, apenas é percebida pela pessoa a quem o ataque é dirigido.

O ato de violência em que um ser, por meio de sua fala ou ação, afeta a maneira de proceder do outro, suscitando sentimentos de incapacidade e inferiorização, denomina-se violência psicológica. Essa prática, devido à ausência de marcas que a possam identificar, é a mais frequente no cotidiano docente e, apesar de ser de mais difícil e complexa constatação, nem por isso é menos hostil e prejudicial a curto ou longo prazo.

No ambiente de sala de aula, o acúmulo de incivilidades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino e ao professor) cria um clima em que o professor, por vezes, se sente profundamente atingido em sua identidade pessoal e profissional (Charlot, 2005).

O docente passa a ser percebido pelos alunos como uma "coisa" e não mais como semelhante, ou seja, uma pessoa, um ser humano como outro qualquer, com sentimentos e digno de respeito. Esse processo de "coisificação" é um ato de violência psicológica por afetar o sujeito intensamente em sua subjetividade.

O conceito de violência simbólica – elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu - também é uma prática recorrente do processo de opressão sofrido pelos

docentes em seu ambiente de trabalho. Esse tipo de violência caracteriza-se pela imposição que só se legitima com a concordância de quem a sofre. É como se dominador e dominado trocassem de papéis e a vítima perdesse a capacidade de enxergar-se como tal. A pessoa oprimida acaba por interiorizar a ação imposta pelo dominador como natural e inevitável, ou seja, conforma-se com as ocorrências, não impondo mais resistência, dessa forma, legitimando-a.

Segundo Bourdieu (2001):

> Tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na "fratura do eu", a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais. (Bourdieu, 2001, p. 205).

Para Codo (1999), os efeitos deletérios dessa violência na subjetividade social do professor são profundos, notáveis e manifestam-se de muitos modos, como na diminuição da confiança em seus pares, no receio de sair à rua, de falar com estranhos, no sentimento de impotência frente o cotidiano, entre outros.

A violência simbólica pode ser exemplificada nos frequentes atos de desrespeito ao professor, manifestos sob a forma de insultos, atitudes de rebeldia, ameaças de danos ou de violação da integridade física ou moral do docente. Mesmo as ameaças não se realizando, ainda assim, provocam um clima de insegurança, angústia social, tensão, ansiedade, estresse e, à medida que tais sintomas se cronificam, podem vir a desencadear quadros depressivos, a Síndrome de Burnout e inúmeros transtornos, como: o Transtorno de Despersonalização, por exemplo, em que o sujeito experimenta sensações de distanciamento e irrealidade, como se fosse mero observador externo de seus processos mentais e corporais.

Em qualquer uma de suas expressões, a violência constitui-se como fenômeno histórico, social e cultural de extrema nocividade à saúde mental e global docente e, no contexto educacional contemporâneo, configura-se como um dos maiores e mais complexos desafios à prática pedagógica já enfrentados.

A análise semiótica do discurso imagético por meio da leitura de postagens de cartuns

Conforme a análise do discurso, cada materialidade imagética e verbal possui singularidade e discursividade próprias. Sendo assim, todo e qualquer cartum configura-se como objeto único de pesquisa, evidenciando a leitura sob o prisma dessa teoria. De acordo com Pêcheux (2006), esse conhecimento apresenta-se como um contraponto, pois toda descrição de um fato já é uma interpretação em si.

Segundo Benveniste (1991), "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito" (p. 288), o qual se expressa, de acordo com a posição social que ocupa, e é visto na concepção de Pêcheux (1969), como um ser histórico, social, ideológico, apreendido em no espaço da coletividade, na qual seu discurso apresenta-se como um recorte das representações do tempo histórico e do espaço social em que está inserido.

Brait (2003, p. 221) assevera que:

> […] no texto verbal, não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas do dizer permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um "jogo de subjetividades", um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas, de concessões. (Brait, 2003, p. 221, grifo do autor).

Nem sempre existe uma real percepção do quanto à vida de todos, principalmente na contemporaneidade, é mediada e influenciada pelas imagens naturais ou artificiais que perpassam e impregnam a tela da visão, cotidianamente. Uma conexão silenciosa é estabelecida entre o sentido da visão e os objetos captados, organizando-se simbolicamente sob a forma de Representações Sociais, que modificam e norteiam os modos de pensar, expressar-se e agir, por vezes, reforçando mitos e criando estereótipos. Zucolotto (2002) afirma que:

> [...] através do olhar, comunicamos, julgamos, classificamos, nos vemos refletidos na paisagem urbana, nas imagens que se apresentam, que nos representam, comemos com os olhos, acreditamos só no que vemos e nosso desempenho social depende de sermos "homens de visão". Olhamos "de viés" para o que nos é estranho e com " bons olhos" para o que nos é familiar, inspirados pelo olhar elucidamos as questões, clareamos as ideias, nos iludimos e desiludimos, o que quer dizer a mesma coisa. (Zucolotto, 2002, p. 2, grifo do autor).

Neste momento, o estudo dos aspectos culturais vigentes é muito relevante, pois a cultura é determinante na constituição das formas de agir, interpretar e interagir dos sujeitos. A compreensão do processo de apropriação da cultura permite a percepção do sujeito como ser cultural e social.

> A cultura, pensada como o conjunto de crenças, de valores e de significados que o homem compartilha com o seu grupo, foi violentamente modificada pelo advento da sociedade midiática, que fez com que os povos distantes e diferentes, sob muitos pontos de vista, passassem a dividir um imaginário comum. (Costa, 2007, p. 282).

A relevância do embasamento nos aportes teóricos da análise do discurso deve-se à articulação que seu estudo permite entre as dimensões linguística e histórica do sujeito. Através da análise do discurso, é possível observar a relação entre a linguagem e os sujeitos que a produzem, compreendendo os sentidos explícitos e implícitos presentes e como se dá a apropriação de outros discursos que, por sua vez, estruturam as materialidades discursivas.

A análise do discurso resgata a multiplicidade da linguagem, evidenciando os aspectos determinantes de seu efeito de sentido e significado, observando seu funcionamento, através do desenvolvimento da configuração material linguística. De acordo com Orlandi (1996):

> [...] todo processo de produção de sentidos se compõe em uma materialidade que lhe é própria. Assim, o significado não se estabelece na indiferença dos materiais que a constituem, ao contrário, é na prática material significante que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando individualmente. (Orlandi, 1996, p. 461).

O critério utilizado para a escolha dos cartuns analisados nesta pesquisa baseou-se no fato de terem se tornado rapidamente virais, ou seja, foram compartilhados por milhares de usuários da Rede Social *Facebook*. Os cartuns selecionados apresentam as Representações Sociais construídas sobre a imagem docente, expondo, através de críticas e denúncias, a problemática da violência escolar ao docente e as dificuldades enfrentadas, cotidianamente, pelos professores na dinâmica de sala de aula e na atual conjuntura política.

Os cartuns configuram-se como um sistema de signos e estes signos formam um modelo cultural da figura docente. As imagens representadas nos cartuns e as próprias postagens compartilhadas no *Facebook* são produtos de manifestações sociais. Quanto à função de representação do signo, Santaella (2004) explica que o signo

"intenta representar, em grande parte pelo menos, um objeto que é, portanto num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente seu objeto falsamente." (p. 58). Dessa forma, é possível afirmar que as postagens/cartuns representam uma produção concebida historicamente por sujeitos pertencentes a uma cultura específica. A figura docente representada nos cartuns são modelos de representação de professor alusivos à cultura brasileira.

O cartum abaixo do personagem Armandinho (página cujas postagens são amplamente compartilhadas e famosas no *Facebook*) apresenta o diálogo entre duas crianças sobre a problemática da (in)competência docente, nos dias de hoje. Enquanto uma das personagens observa que há muitos professores que não correspondem ao ideário exigido de competência profissional (que, por sua vez, tanto pode ser interpretada como deficiência em relação à intelectualidade, à prática de ensinar ou ao despreparo para intermediar as situações de indisciplina e desinteresse na própria dinâmica das relações em sala de aula), a outra personagem assinala, sob a forma de reflexão e/ou denúncia, que o verdadeiro motivo para incredulidade e espanto reside no fato de ainda existirem pessoas dispostas a trabalhar como docentes diante das dificuldades salariais e da desvalorização profissional imposta pelo sistema educacional vigente.

A partir da leitura deste cartum, podem-se observar as Representações Sociais concebidas pela sociedade quanto ao baixo salário que recebe um professor e quanto à desvalorização sofrida por este profissional, ou seja, infere-se que é do conhecimento de todos que professor ganha pouco e não é reconhecido pelo trabalho que desenvolve.

A Teoria das Representações Sociais, conceito proposto por Serge Moscovici, é a dinâmica na qual o real torna-se concreto para o sujeito que se define no ato de defini-lo. Segundo Jodelet (citado por Spink, 1993), as representações sociais são:

> [...] fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado, de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais. (Jodelet citado por Spink, 1993, p. 88).

As Representações Sociais dizem respeito, de acordo com Lane (1993), à verbalização das compreensões dos sujeitos sobre o mundo e, assim, é por seu intermédio que se pode buscar o entendimento sobre os aspectos relacionados aos comportamentos sociais observáveis e registráveis.

O cartum seguinte apresenta a conversa entre um pai e um filho sobre a importância do papel dos pais sobre a educação dos filhos. O processo discursivo questiona o posicionamento assumido por muitos pais que, muitas vezes, falham na educação de seus filhos ao eximirem-se da responsabilidade de corrigir condutas inadequadas reveladas na escola. Sabe-se que, em muitos casos, a questão da indisciplina escolar, que tanto prejudica a prática docente, não consegue ser erradicada porque professores e escola não encontram o respaldo e o apoio dos pais no ato de educar. O discurso reforça e denuncia essa problemática, sugerindo a reflexão sobre o quanto o papel exercido pela família é fundamental na educação dos filhos, inclusive no respeito ao docente, que deveria prevalecer, já que o mesmo cumpre (ou deveria cumprir) uma função de autoridade no contexto escolar.

Este próximo cartum, também do personagem Armandinho, foi produzido e compartilhado após o confronto, durante votação na Alep (Assembleia Legislativa do Paraná), ocorrido em 29 de abril de 2015, entre a Polícia Militar (PM) e os professores do Paraná, que se encontravam em greve e protestavam contra o projeto de lei que prevê mudanças no custeio do Regime Próprio da Previdência Social dos servidores estaduais.

O projeto de lei modifica a fonte de pagamento de mais de 30 mil beneficiários para o Fundo Previdenciário. Dessa forma, o governo desresponsabiliza-se do pagamento dessas aposentadorias e dividiria a conta com os próprios servidores, pois o fundo é composto por recursos do Executivo e do funcionalismo (Justi, 2015).

Segundo dados informados pela Prefeitura de Curitiba, o confronto (que durou mais de duas horas, com a utilização de bombas e tiros de balas de borracha) resultou em 213 pessoas feridas. A Secretaria de Segurança Pública informou que 20 policiais também ficaram feridos no tumulto. Sete pessoas foram presas, segundo um balanço divulgado pela Polícia Civil (Justi, 2015).

Fazendo, portanto, referência ao confronto acima descrito, o discurso apresentado no cartum novamente se passa no diálogo entre um pai e um filho. O filho, diante da televisão, observa as notícias transmitidas e questiona o porquê do confronto e se os professores seriam tão perigosos assim para sofrerem o tratamento dado pela polícia, sob as ordens do Governo. Como resposta, o pai sugere a reflexão sobre os verdadeiros motivos do problema: os professores configuram-se como figuras perigosas à medida que podem ensinar as pessoas a pensar, ou seja, questionar a realidade imposta sobre a população e incitar a reivindicação e a luta por justiça.

De acordo com Nóvoa (1992), a escola é o espaço legitimado para a reflexão quanto às práticas pedagógicas, possibilitando a ótica sobre as perspectivas dos docentes como profissionais de saber e do saber-fazer. A imagem docente agregada ao discurso do cartum desvela a Representação Social construída e mantida no imaginário popular sobre a figura do professor como sujeito histórico, social e politicamente ativo, capaz de incitar o despertar da consciência e do pensamento social, ou seja, um cidadão cujas ações e condutas incomodam e representam perigo, por terem o poder de

atrapalhar a concretização de manobras políticas que vão contra o bem-estar e a defesa de direitos da população.

O cartum abaixo também foi amplamente compartilhado após o confronto no Paraná. Neste cartum, observa-se um professor cumprimentando sua classe, representando o início de uma aula habitual, apresentando-se, no entanto, completamente transfigurado e ferido. O estado físico, a aparência do professor (ferido, ensanguentado, com roupas rasgadas, engessado, pisoteado e sendo atacado por um cachorro) representa a situação caótica e revoltante vivenciada pela categoria no Estado do Paraná. A imagem também mostra o professor não somente diante de uma classe de alunos, mas diante do mundo (representado pelo globo terrestre sobre a mesa), fazendo uma clara referência de que a situação ocorrida no Brasil foi notícia em vários países do mundo. O detalhe do quadro-verde escurecido, assim como toda a imagem sombreada, pode indicar o quadro de tristeza, o caos, o terror e o sofrimento instaurado neste contexto retratado.

O uso da cor, segundo Guimarães (2000) é considerado como informação, já que a aplicação da cor exerce uma função semiótica, responsável por organizar e hierarquizar conteúdos. As cores representam discursos em textos midiáticos, pois denotam valores culturais e possuem significados diferentes conforme a sociedade as traduz ao interpretar a intencionalidade de seu enunciador.

> A apreensão, a transmissão e o armazenamento da informação "cor" (como texto cultural) são regidos por códigos culturais que interferem e sofrem interferência dos outros dois tipos de códigos da comunicação humana, os de linguagem e os biofísicos. (Guimarães, 2000, p. 4).

Este próximo cartum refere-se ao fenômeno da violência no ambiente escolar, frequentemente noticiado nos meios midiáticos. Nele, um repórter e um professor encontram-se encurralados diante da violência manifestada por alunos com tiros e golpes de estilingue. O processo discursivo e imagético revela a ironia da situação: o

repórter entrevistando o docente em meio aos ataques, demonstrando preocupação apenas em conseguir mais uma notícia a ser veiculada.

A ironia é um processo discursivo muito presente em cartuns. Segundo Eco (citado por Brait, 1996), no discurso irônico, o caminho interpretativo atua de acordo com uma estratégia que abarca previsões do movimento do outro. Dessa forma, no plano da significação, os sinais contextuais de um enunciado estimulam a cumplicidade entre o enunciado e o enunciatário, de forma que haja a compreensão do leitor de que o que está sendo enunciado pelo locutor representa um anseio da coletividade.

Para Brait (1996), esse processo é essencial para o efeito da ironia, pois é através dele que sua produção se realiza. O enunciador, ao encontrar meios de captar a atenção do enunciatário para o discurso, obtém seu consentimento. Assim, o conteúdo encontra-se, de modo subjetivo, evidenciado por valores atribuídos pelo locutor, mas requisitando, de certa forma, a participação do enunciatário.

O processo discursivo da ironia estimula uma espécie de jogo que se realiza entre o conteúdo expresso pelo enunciado e a mensagem que o locutor realmente pretendeu transmitir, fazendo-se necessário a interação do enunciatário. Segundo Brait (1996):

> O processo irônico fundamenta-se na lógica dos contrários na tensão entre o literal e o figurado e numa relação muito especial entre o enunciador e seu objeto de ironia, e entre o enunciador e o enunciatário. A ironia requer de seu produtor uma familiaridade muito grande com os elementos a serem ironizados, o que de imediato torna isomorfa a cisão constitutiva do seu sujeito, do seu produtor. Por outro lado, também o enunciatário espelha a cisão, na medida em que capta a sinalização emitida pelo discurso e, através dela, aciona sua competência discursiva, ou como parceiro de um ponto de vista do enunciador. (Brait, 1996, p. 129-130).

A ironia, portanto, configura-se como ambígua, devido ao fato de possuir várias leituras possíveis, aspecto que reforça a complexidade de sua interpretação,

suscitando o humor e a reflexão. Em muitos casos, a ironia visa à desconstrução de valores pré-concebidos e à denúncia de problemáticas e preconceitos sociais.

O último cartum analisado foi compartilhado após a indicação de Cid Gomes para assumir o Ministério da Educação (MEC). Cid Gomes, em 28 de agosto de 2011, como Governador do Estado do Ceará, fez a seguinte declaração aos professores estaduais que estavam em greve há 24 dias reivindicando aumento salarial: "Quem entra em atividade pública deve entrar por amor, não por dinheiro." (Camargo, 2014).

O discurso do cartum apresenta o diálogo entre um homem com gravata (representando um político) e uma professora. O político repete a fala pronunciada por Cid Gomes de que, em sua opinião, o professor deveria trabalhar por amor e não por dinheiro. A professora, em contrapartida, questiona-se se existiria, então, a possibilidade de pagar o seu aluguel com um abraço. O cartum faz clara alusão ao pronunciamento do ministro da Educação. Nota-se que o cartum também apresenta a Representação Social construída em relação à figura do político na sociedade atual: um indivíduo de terno e gravata, com seus interesses financeiros sempre preservados (representados pela gravata verde no pescoço com o símbolo de um cifrão), com a cabeça erguida e os olhos fechados, representando um posicionamento de arrogância e de indiferença perante a personagem representada pela professora. O cartum ainda traz a frase: "15 DE OUTUBRO: DIA DO PROFESSOR..." que revela, mais uma vez, o processo discursivo da ironia, característica presente em muitos cartuns. A ironia encontra-se no "presente" recebido pelos professores em homenagem ao seu dia.

Considerações finais

Buscou-se analisar, neste artigo, a Representação Social associada às práticas de docência, presentes no discurso social predominante. Os cartuns, como processos discursivos e imagéticos, possibilitam diferentes leituras e interpretações, suscitam análises e reflexões relevantes sob suas marcas discursivas, o que se configura como aspecto muito importante e sempre atual, pois também atua na articulação de estratégias de compreensão da problemática vivida pelo docente na contemporaneidade.

A análise semiótica do discurso apresenta-se com sentido sempre incompleto, no entanto, esta foi a estratégia adotada, neste estudo, por permitir a percepção sobre as possíveis interpretações, influência e poder de impacto presente em uma imagem veiculada pela mídia. Os cartuns apresentam imagens permeadas por muitos elementos que não representam apenas um objeto ou circunstância. Os ícones e os aspectos da simbologia apresentados estimulam o leitor à reflexão e à interpretação do todo que subjaz à imagem.

Os significados imbricados nos signos possibilitam ao enunciatário a descoberta de outras significações presentes nele ou fora dele, especialmente em mensagens veiculadas nas mídias sociais. O que se apreendeu das analisadas realizadas é a existência e manutenção na sociedade de padrões de docência estereotipados.

De acordo com Chauí (1997), "por serem do senso comum, os saberes cotidianos cristalizam-se em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda a realidade que nos cerca e todos os acontecimentos." (p. 248). Isto pode ser verificado no papel de docente representado nas imagens/representações elaboradas pelos enunciadores destes cartuns compartilhadas por milhares de usuários da Rede Social *Facebook*.

Este estudo tencionou também deslindar e questionar o discurso construído, de modo a diferenciar-se das Representações Sociais demonstradas nas imagens em selecionadas e em evidência na mídia. A representação do docente sem voz ou em situação de passividade é um elemento constante no atual contexto cultural. Como se o professor realmente se encontrasse numa posição de submissão e impotência frente às dificuldades e desventuras de sua prática pedagógica e contextualização histórica e social.

De acordo com os aportes teóricos da Análise do Discurso, o texto não deve ser considerado como único elemento do processo de produção de sentidos, já que tal processo vincula-se também ao contexto sócio-cultural-histórico imediato, o qual apresenta sempre uma leitura mais abrangente. Nos cartuns analisados, os enunciados e imagens desvelam-se diante de uma realidade em que a imagem docente apresenta-se vulnerável e enfraquecida diante do quadro caótico estabelecido, o que, por sua vez, suscita a possibilidade de múltiplas interpretações e compreensões semióticas e discursivas, que fogem da mera leitura que está sendo dita.

Referências

Aguiar, W. M. J. (2006). *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
Benveniste, E. (1991). Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral I*. (3a ed). São Paulo, SP: Pontes.
Bourdieu, P. (2001). *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
Brait, B. (1996). *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Unicamp.
_____. (2003). O processo interacional. In: Preti, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas.
Camargo, L. (2014, 23 de dezembro). *Novo ministro da Educação disse a professores que 'quem quer dinheiro deve procurar outra profissão'*. Recuperado de http://www.folhapolitica.org/2014/12/novo-ministro-da-educacao-disse.html.
Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre, RS: Artmed.
Chauí, M. (1997). *Convite à filosofia*. (6a ed.) São Paulo, SP: Ática.
Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC.
Guimarães, L. (2000). *A cor como informação: a construção biofísica e cultural da simbologia das cores*. São Paulo, SP: Annablume.
Justi, A. (2015, 29 de abril). *Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep*. Recuperado de http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html.
Lane, S. T. M. (1993). Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: Spink, M. J. *O conhecimento do cotidiano*. São Paulo, SP: Brasiliense.
Leontiev, A. N. (1983-1978). *Actividade, conciencia e personalidad*. Habana, CU: Pueblo e Educación. (Trabalho original publicado anteriormente).
_____. (2004-1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo, SP: Centauro, 2004 (Trabalho original publicado anteriormente).
Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. (2a ed.). Lisboa, PT: Dom Quixote.

Orlandi, E. P. (1996). Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In: Magalhães, M. I. S. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, DF: UNB.

Pechêux, M. (1997-1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet, F.; Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. (3a ed.). Campinas, SP: Unicamp.

Rey, F. L. G. (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo, SP: Thompson.

_____. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação Histórico-Cultural*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson.

Santaella, L. (1994). *O que é Semiótica*. (11a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.

Silva, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de doutorado. Programas de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

Spink, M. J. (1993). O estudo empírico das Representações Sociais. In: Spink, M. J. *O conhecimento do cotidiano*. São Paulo, SP: Brasiliense.

Sposito, M. P. (2002). Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. *Revista Pró-posições*, São Paulo, SP, v. 13, n. 3, pp. 71-83, set./dez.

Zucolloto, J. (2002). O paradigma da imagem. *Semiosfera*, nº. 3, Rio de Janeiro, RJ: ECO, UFRJ.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO BRINCAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Thaís Oliveira de Souza - UNESP/Assis
Financiadora: FAPESP[102]

Introdução

Observando os debates acadêmicos e as pesquisas que surgiram nos últimos anos acerca da formação docente no Brasil, verificamos que a formação de professores é uma questão comumente vista como fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica. Porém, no cenário nacional, ao se falar em formação docente na educação infantil, vemos emergir várias interrogações, lacunas e impasses. Sabemos que o professor de educação infantil necessita de conhecimentos de diversas áreas para atuar junto às crianças pequenas. Para Oliveira–Formosinho (2002) são especificidades como a globalidade da educação, a interface família e escola, a vulnerabilidade física e social dos pequenos, a integração de funções, entre outras, que tornam o trabalho do professor de educação infantil complexo e dependente de uma base de formação sólida e holística.

Considerando que o brincar é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, como defende a Teoria Sócio-Histórica, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a prática do brincar na educação infantil, considerando o papel da psicologia na formação de professores. Esta produção textual é oriunda de discussões e leituras que emergiram de trabalho de doutorado, ainda em andamento, realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP/Assis, com apoio da FAPESP. O trabalho de doutoramento possui, entre outros objetivos, o de investigar como o brincar está sendo oportunizado no contexto escolar, com crianças de quatro a seis anos, após a implantação da lei de antecipação da escolaridade. A pesquisa está sendo realizada em duas escolas da rede pública de um município do interior do Estado de São Paulo, nas turmas de crianças de quatro, cinco e seis anos. Trata-se de um estudo qualitativo, utilizando procedimentos de entrevistas com a equipe dirigente das escolas e com as crianças, além da Observação Participante dos momentos de brincadeira.

No presente trabalho, a partir de um levantamento bibliográfico de documentos oficiais, livros e artigos da área, primeiramente iremos contextualizar no âmbito das

[102] Processo nº2013/23046-6, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

políticas educacionais a formação de professores da educação infantil no Brasil. Em um segundo momento, relatar as principais idéias da Teoria Sócio-histórica acerca do brincar da criança pequena, fazendo referência ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Por último, discutiremos os desafios da psicologia para expansão do espaço do brincar na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental.

Formação de professores da educação infantil no brasil e o brincar

Segundo Oliveira (2010) a profissionalização do educador infantil, como um processo cultural e histórico, está relacionada com a função atribuída pela sociedade às instituições de educação infantil em cada momento histórico.

O atendimento de crianças pequenas em instituições se vincula com a história dos direitos das mulheres. Segundo Veiga (2005) o Movimento de Luta Pró-Creches - MLPC teve papel importante na busca pelo direito à creche, sendo uma entidade civil que englobou instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais. O Movimento, assim como a criação de creches comunitárias, se deu em um período de abertura política, após anos de um regime militar. Em 1995 foi criado o Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil buscando a valorização e o reconhecimento profissional. “Os movimentos sociais surgem como um novo canal de representação, um novo instrumento de participação política das classes populares, opondo-se num primeiro momento, ao regime autoritário imposto pela ditadura” (Veiga, 2005, p. 32). Inicialmente, a educação infantil estava voltada para o foco do direito das mulheres ao trabalho, deixando suas crianças nestas instituições. Assim, podemos perceber as creches como instituições substitutas da família e sendo um serviço de cunho assistencialista.

A concepção assistencialista e maternal de educação da infância, fortemente arraigada na sociedade, fez com que pessoas sem qualificação fossem recrutadas para o trabalho. Tal concepção pode ser observada ainda hoje nas instituições.

> [...] modelo familiar/materno de cuidado e educação de crianças pequenas, portanto, nega a exigência da profissionalização. Basta a transposição de competências maternais para orientar o trabalho com grupo de crianças, embora o modelo envolva uma dimensão nova: a de prestar cuidados remunerados a filhos alheios. Desse profissional requer paciência, capacidade de expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil (Oliveira, 2010, p 24).

As últimas décadas do século XX foram marcadas por inúmeras transformações na área da educação da infância. A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, dispõe que a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, sendo a educação infantil até os cinco anos em creches e pré-escolas, responsabilidade prioritária dos municípios. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu Capitulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, coloca a criança como sujeito de direitos, tendo direito à educação com atendimento em creche e pré-escola. Observamos que o foco sai do direito da mulher ao trabalho, para o direito à educação da criança pequena. Antes destas inovações políticas, a maioria das instituições estava ligada às secretárias de assistência social.

Segundo Campos (2002), o Conselho Nacional de Educação vem, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, definindo diretrizes e referenciais para o trabalho em instituições de educação infantil. Em 1998 tivemos a publicação do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI. Como um conjunto de referências e orientações para o trabalho com crianças de zero a seis anos, tal documento coloca o direito das crianças a brincar como um princípio a ser seguido. O brincar é visto como forma de expressão, comunicação, pensamento e interação, além de ampliar o conhecimento das crianças. O RCNEI, em relação ao trabalho do professor frente ao brincar da criança pequena, relata que este "ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar" (Brasil/RCNEI, 1998, p. 28). Além disso, o documento sinaliza que o professor pode no brincar, observar o desenvolvimento infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), que possuem o objetivo de orientar o planejamento e a aplicação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação da infância, coloca a aglutinação de brincadeiras no cotidiano escolar como uma necessidade. Para o DCNEI as brincadeiras e as interações das crianças são os eixos norteadores das práticas pedagógicas. As instituições devem observar criticamente as brincadeiras no cotidiano escolar.

A LDB (1996) dispõe que a formação docente em educação infantil deverá ser feita em nível superior ou no nível médio na modalidade normal. Desta maneira, deste profissional exige-se uma formação "no mínimo em curso de magistério de nível médio, e a sua formação, em nível superior, deve acontecer nos cursos de pedagogia" (Vieira, 2011, p. 266).

A LDB, em seu Art 67, dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais de educação um "aperfeiçoamento profissional continuado", "condições adequadas de trabalho", além de um período específico para o planejamento e a avaliação de suas ações e estudos. Para Oliveira (2010), a maior exigência no nível de formação de professores, na prática, não está garantindo uma melhoria do trabalho docente, visto que as más condições de trabalho e os baixos salários continuam a desmotivar estes profissionais. Para a autora, o currículo dos cursos de nível médio e superior tem se mostrado desatualizado e superficial, não privilegiando a reflexão e o pensamento crítico. A autora salienta ainda que a profissionalização está relacionada também com a experiência cotidiana no grupo de trabalho.

Apesar da creche e da pré-escola terem o mesmo estatuto legal, cumprindo as mesmas exigências de formação docente, por parte do poder público é comum o discurso de que tais medidas acarretariam custos que os municípios não teriam condições de arcar. Assim, observamos a contratação de um grande número de auxiliares de educação infantil, sem a qualificação mínima, em detrimento da contratação professores. Tais ações se baseiam na interpretação de que a formação exigida por lei é apenas referente àqueles que são chamados de professores e não aos auxiliares (Campos, 2002).

Diante deste panorama, de um lado podemos observar grupos acadêmicos defendendo uma formação docente exclusiva em nível superior e, por outro lado, profissionais ligados ao bem estar social expressando preocupação com a tendência à escolarização da educação infantil, além de denunciar a má qualidade da formação inicial de professores diplomados. Também vemos, historicamente, a pré-escola como uma preparação ao ensino fundamental e como prevenção do fracasso escolar (Campos, 2002).

Além deste cenário, temos outros mecanismos legais que tem gerado debates acerca dos objetivos e da articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental,

como a lei conhecida como Lei do Ensino de 9 anos, a Lei nº.11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que prevê o ensino fundamental com duração de nove anos, tendo obrigatória a matrícula da criança no ensino fundamental aos seis anos de idade. Uma das maiores preocupações dos estudiosos é quanto às conseqüências da antecipação da escolarização para a aprendizagem e as possíveis práticas de escolarização já na educação infantil. As crianças de seis anos, antes alocadas na educação infantil, agora passam por experiências de aprendizagem muitas vezes bem discrepantes das vivenciadas há poucos meses. Na transição entre a educação infantil para o ensino fundamental, não apenas o espaço e a sua organização sofre alterações, mas há novas responsabilidades, atividades e avaliações. O espaço da brincadeira nesse novo ambiente também é modificado, gerando dúvidas nos pesquisadores acerca das conseqüências da ausência ou diminuição do tempo de brincar na escola.

O brincar na teoria sócio-histórica

Na vida cotidiana o brincar está tão imbricado à infância, que uma infância sem brincadeira parece impossível. É comum ouvimos o discurso de que "quem não brincou não teve infância" ou que "as crianças de hoje não tem infância". Porém, sabemos que, como toda prática social, o brincar é uma construção histórica e, na maioria das sociedades contemporâneas, o brincar está presente na vida das crianças, mesmo que, às vezes, ocupando um espaço menor.

Para a Teoria Sócio-Histórica, cujo maior expoente é o teórico Lev Semenovich Vigotski, "do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar" (Vigotski, 2008, p. 24). Vigostki (2008) se dedicou com mais afinco ao estudo das chamadas Funções Psíquicas Superiores, que são produtos do desenvolvimento cultural, e não do desenvolvimento biológico.

Para Vigotski (2008), o brincar na idade pré-escolar está relacionado a tendências irrealizáveis que surgem na criança, desejos que não podem ser supridos no plano imediato. Para realizar tais desejos a criança brinca, brinca de ser mãe, dirigir um carro, cozinhar. A criança desempenha ações que estão além de suas possibilidades reais. Assim, dizemos que ao brincar a criança atua na Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. A ZDP pode ser tida como a distância entre o nível real de

desenvolvimento, o que a criança consegue realizar sozinha, e aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de alguém mais experiente. [...] todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação (Vigostki, 2008, p. 25).

No jogo a criança começa a dominar aspectos simbólicos ou materiais da realidade, ela reproduz as ações humanas, deste modo as brincadeiras em idade pré-escolar não são instintivas. Através do uso dos objetos do mundo dos adultos as crianças tomam consciência destes instrumentos. Ao brincar ela se apropria do significado social dos instrumentos, dos seus usos e das habilidades necessárias para operá-los. O adulto, de certa forma, sempre fará parte do universo da brincadeira, a criança brinca com elementos do mundo adulto. Assim, a brincadeira tem um papel importante na "na dinâmica de apropriação-objetivação" (Arce & Duarte, 2006, p. 57). É através da brincadeira que a criança põe em funcionamento uma série de Funções Psíquicas Superiores, funções estas que nos diferenciam dos demais animais. A criança exercita, por exemplo, a memória, a atenção, a abstração, articula idéias e faz relações acerca do mundo em que vive.

> [...] o jogo promove o desenvolvimento na medida em que representa o modo pelo qual a criança integra relações interpsíquicas, atuando num mundo repleto de objetivações humanas a serem, por ela, apropriadas. A criança colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da realidade por meio da brincadeira (Giardinetto & Mariani, 2010, p.186).

A situação imaginaria, seja implicitamente, ou explicitamente, contém regras. Ao se colocar como professora em uma brincadeira de faz-de-conta, a criança como professora irá ensinar, cobrar atividades, repreender atitudes que julga como mau comportamento. Da mesma forma, a mãe irá cuidar, ninar, amamentar seus bebês. A criança, desta forma, utiliza seus conhecimentos da sociedade na brincadeira de faz-de-conta. O conteúdo das brincadeiras depende da riqueza dos conteúdos transmitidos à criança. Além disso, para o jogo são necessárias algumas habilidades como, "saber contar antes de participar de jogos que envolvam números. Portanto, no jogo a criança não só desenvolve a cultura lúdica, mas enriquece-se com ela" (Giardinetto & Mariani, 2010, p.185).

Assumimos as idéias de Vigotski (2008) de que a brincadeira não necessariamente é fonte de prazer para a criança e de que ela não é natural a esta, mas se desenvolve a partir das relações da criança com o mundo. Percebemos, diante do exposto, que o professor da infância possui um papel fundamental na promoção das brincadeiras em ambiente escolar. Sabemos que a escola é um local privilegiado para a ocorrência de interações e experiências que levem a aprendizagens significativas.

Segundo Pasqualini (2010), o professor tem papel fundamental em ampliar o conhecimento de mundo da criança, indo além da experiência individual de cada uma delas, conhecimento este que será matéria-prima para a brincadeira.

> O papel do professor não se resume a observar a brincadeira infantil, evitando interferências. Essa concepção é fruto de análises naturalizantes do desenvolvimento infantil. A brincadeira de papéis no contexto escolar deve estar a serviço da apropiação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz-de-conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação (Pasqualini, 2013, p. 91).

Para isso é necessário uma ação planejada do educador[103], apoiada em conhecimentos científicos acerca da aprendizagem e desenvolvimento infantil. A psicologia vem auxiliar o educador, fornecendo elementos teóricos norteadores para o trabalho pedagógico.

Em relação ao trabalho docente e o brincar, Cerisara (2002) relata que há um hiato entre o discurso dos educadores acerca da brincadeira no espaço escolar - discurso este que a define como fundamental ao desenvolvimento da criança - e a prática da brincadeira no cotidiano. Segundo a autora, a ideia que algumas profissionais possuem de que a brincadeira de faz-de-conta não necessita de atenção por parte do adulto, deriva do pensamento de que a sala não é um espaço voltado à brincadeira. Ela relata que esta dificuldade pode ter sido gerada nos cursos de formação de educadores da infância, visto que, "Em sua grande maioria, as grades curriculares apresentam uma concepção fragmentada sobre as relações existentes entre pensar, sentir, imaginar, brincar e criar. Ou seja, há uma concepção de saber equivocada, que o vê apenas em sua dimensão 'científica'" (Cerisara, 2002, p. 136). Porém, isso não significa uma desvalorização do

[103] Quando falamos em educadores, incluímos não só o professor, como também o auxiliar de educação infantil, visto que ambos interagem e participam da proposta pedagógica desenvolvida nas instituições.

saber cientifico, pelo contrário, considerando a Teoria Sócio-Histórica, acreditamos na necessidade de uma formação teórica sólida, "[...] apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos. Entendemos o professor não como um prático, mas um intelectual, sendo a ciência psicológica um dos conteúdos fundamentais que compõe a formação docente" (Pasqualini, 2013, p. 73). Com a interpretação do processo educativo feita através da Teoria Sócio-Histórica, verificamos que é preciso defender o brincar como um processo cultural, indo de encontro com a concepção naturalista de desenvolvimento que diminui o papel do professor frente a esta atividade.

Em nossa pesquisa, ainda em andamento, presenciamos situações em que o professor se apresenta indiferente aos momentos de brincadeiras das crianças. Apesar de haver uma preocupação com o tempo de brincar na educação infantil, nestes momentos o que temos presenciado, é que os educadores se mantêm distantes, sem interagirem com as crianças, sendo poucos os momentos em que esta atividade é planejada.

Além dos debates existentes acerca dos problemas sobre a formação inicial de professores, outro ponto que merece ser destacado é a formação continuada oferecida aos professores em exercício. Acreditamos que o trabalho de formação continuada deve partir do contexto de trabalho destas profissionais, considerando suas aprendizagens teóricas e práticas, suas dificuldades, impasses e como e onde é feito o trabalho pedagógico.

O psicólogo e a expansão do espaço do brincar na educação infantil

Pela Teoria Sócio-Histórica é importante analisar o desenvolvimento focando as relações existentes entre a criança e o social, bem como o lugar ocupado por esta criança na sociedade. Assim, é importante se pensar nas condições objetivas de vida e de educação. Pasqualini (2013) relata que, para compreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico da criança, não podemos nos desvincular dos processos educativos.

> O desenvolvimento somente se produz como resultado de processos educativos, ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma condição fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança (Pasqualini, 2013, p. 72).

Desta forma, a psicologia e a pedagogia estão intimamente relacionadas, verificamos a importância dos conhecimentos específicos da psicologia para a educação.

As Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2013) relata que o psicólogo, no ambiente escolar, através do diálogo com os educadores, pode auxiliar na compreensão do processo ensino aprendizagem. Considerando que as instituições funcionam dentro de um contexto histórico e social específico, o documento salienta que este profissional pode desenvolver ações que enfrentem situações naturalizadas no contexto escolar. Na formação de educadores, o psicólogo poderá trabalhar na formação continuada destes profissionais, auxiliando no acesso a conhecimentos e conteúdos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

No que se refere ao exercício do brincar na educação infantil, o psicólogo pode, além de trazer junto aos educadores os conhecimentos teóricos necessários ao planejamento de ações que incluam o brincar nos diferentes contextos, fomentar momentos de reflexão e crítica da prática docente e ajudar na elaboração do projeto político pedagógico da instituição, trabalhando em parceira com o educador e valorizando-o.

> [...] o professor de creche ou pré-escola, ou seja, aquele que trabalha diretamente com as crianças, participa da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, desenvolve, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, zela pela aprendizagem e desenvolvimento delas, ajustando as condições do ambiente físico e social (Oliveira, 2010, p. 26).

A organização do espaço, a escolha dos objetos, assim como a ação direta do educador na brincadeira, deve considerar as características das crianças e seus contextos. Por trás da ação do educador está uma concepção de criança, de aprendizagem, de educação, uma concepção de proposta pedagógica. É através destas concepções que ele planeja e dirigi suas atividades. Nota-se assim a importância de uma formação continuada que leve este profissional a refletir sobre seu próprio trabalho.

Considerações finais

Ao brincar a criança põe em funcionamento inúmeras funções psíquicas que se desenvolvem nesta prática, considerada pela teoria sócio-histórica como atividade

principal da criança em idade pré-escolar. Consideramos que a escola é palco de uma diversidade cultural e social ampla, sendo também um lugar de disputas e de aprendizagem que vão além do conteúdo curricular, as crianças aprendem também em contato com o outro, através das relações.

A brincadeira deve estar no dia a dia da escola, sendo primordial na educação infantil, visto que é a atividade principal da criança pequena. O papel do educador é importantíssimo, tanto para assegurar esse direito, quanto para fornecer conhecimentos sobre a sociedade de modo a enriquecer a aprendizagem infantil. Ele precisa estar atento ao nível real de desenvolvimento da criança e estimulá-la a agir na sua Zona de Desenvolvimento Proximal, explorando os espaços, objetos e estimulando-a a ir além do que ela já consegue fazer sozinha. Em nossa pesquisa, o que temos presenciado é que apesar de muitos educadores saberem da importância do brincar na educação infantil e reservarem momentos de brincadeiras para as crianças, em grande parte das vezes, esses momentos não são planejados, não contando com a participação dos educadores, seja interagindo com as crianças ou organizando o espaço para o brincar.

Acreditamos que é necessário assegurar uma formação inicial e continuada que possibilite o educador fomentar um ambiente propício a brincadeira. Entendemos que o papel do psicólogo é fundamental para tornar o conhecimento acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil acessível a toda comunidade escolar, elaborando ações em conjunto.

Referência

Campos, M. M. (2002). A formação de profissionais de educação infantil no contexto as reformas educacionais brasileiras. In: Oliveira–Formosinho. J., & Kishimoto, T. M. (Orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: pioneira Thomson Learning.

Cerisara, A. B. (2002). De como papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e papai noel foram viver juntos no céu. In: kishimoto, T. M. (Org.). O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*/Conselho Federal de Psicologia.- Brasília: CFP. *Constituição da República Federativa do Brasil.* (1988, 05 de outubro). Recuperado em 7 de março de 2015, de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/

Giardinetto. J. R. B. & Mariani. J.M. (2010). O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: Arce, A.; Martins, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de junho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Recuperado em 7 de março de 2015, de http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 7 de março de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998)*Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília, DF: MEC/SEF.

Rossler, J. H. (2006). O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: Arce, A.; Duarte, N. *Brincadeira de papeis sociais na educação infantil*. São Paulo: Xamã.

Oliveira, Z. M. R. (2010). *Educação Infantil:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

Oliveira–Formosinho. J. (2002). O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: Oliveira –Formosinho. J., & Kishimoto, T. M. (Orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: pioneira Thomson Learning.

Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In A. C. G. Marsiglia. (Org.) *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica* (pp. 71-97). Campinas - SP: Autores Associados.

Resolução CNE/CBE n. 5, de 2009. (2009) Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC.

Veiga, M. M. (2005). *Creches e Políticas Sociais.* São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC.

Vieira, E. (2001, novembro). *A Política e as Bases do Direito Educacional.* Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55.

Vigotski, L. S. (2008, junho) *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.* (Z. Prestes, trad.). Rio de janeiro: Ufrj, Revista GIS nº11, pp. 23-36. Recuperado em 7 de março de 2015, de http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E INTERAÇÕES

Thaís Oliveira de Souza - UNESP/Assis
financiadora: CAPES

Introdução

Apesar das transformações que ocorreram na área da educação infantil nas últimas décadas, ainda é possível verificar a existência de uma visão maternalista e assistencialista quando se trata do cuidado e educação de crianças pequenas. A reflexão e o debate acerca da formação docente em educação infantil, mais especificamente em creche - atendimento de crianças de zero a três anos, apresenta-se como fundamental para tentarmos avançar na luta pela valorização deste profissional. Esta valorização inclui não apenas a maior qualificação, mas também melhores condições de trabalho e salários dignos.

A presente produção textual tem por objetivo apresentar algumas discussões levantadas em pesquisa de mestrado, concluída em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, com apoio da CAPES (Souza, 2013). A pesquisa possuiu, entre outros objetivos, o de investigar a formação docente na creche, crianças de zero a três anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em cinco instituições de Educação Infantil da cidade de João Pessoa, Paraíba.

Os procedimentos de coleta de dados envolveram entrevistas semi-estruturadas com diretores, professores e auxiliares de educação infantil e observações da prática docente em creche. Os instrumentos utilizados foram extraídos e adaptados do Manual do *Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* - DQP (2009). Este manual, que busca avaliar a qualidade da educação ofertada a crianças pequenas, é uma publicação do Governo de Portugal, sendo ele uma adaptação do projeto inglês EEL (Effective Early Learning). Foram utilizados roteiros de entrevistas diferenciados para os professores, os auxiliares e os diretores das instituições de educação infantil. Os dados obtidos foram analisados a partir do Manual DQP e da Análise de Conteúdo (2002).

Para a discussão que será apresentada neste trabalho, utilizaremos alguns dados coletados a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com 49 professores e auxiliares de creche. Também faremos uso dos dados obtidos em Diários de Campo.

Formação docente na creche

No cotidiano, ainda é comum observarmos discursos em que a creche é vista apenas como um lugar de cuidados para com a criança pequena, com suas ações ainda sendo baseadas na idéia maternalista e assistencialista de educação infantil. Como sendo um lugar de cuidados, espera-se que as pessoas que trabalham com as crianças sejam pacientes, amorosas, dedicadas, etc. Pessoas sem qualificação profissional são recrutadas para o trabalho conhecido como "auxiliar de creche", "monitora de creche", às vezes sem ter sequer o ensino fundamental completo.

Podemos verificar, na maioria das vezes, uma clara distinção entre as funções do "professor" e do "auxiliar" de creche: o professor, aquele que se espera possuir maior qualificação, é visto como o sujeito que educa, planejando e executando atividades pedagógicas, e o auxiliar, na maioria das vezes, é aquele que "apenas" cuida, desempenhando funções como dar banho, alimentar a criança, colocar para dormir, etc. Porém, na creche, apesar de não estarem sob a denominação de "professor", os auxiliares desempenham funções tendo contato direto com as crianças. Se considerarmos a necessidade de cuidar e educar indissociavelmente na educação infantil, como podemos hierarquizar e separar funções? Apesar de tantas conquistas acerca da legislação na educação infantil, ainda verificamos o binômio educar e cuidar presente nas instituições, manifesto na separação de funções entre educadores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI (1998) não podemos diferenciar profissionais. Na educação infantil as ações devem ser associadas a padrões de qualidade que surjam de concepções que considerem as crianças como sujeitos sociais inseridas em um determinado contexto, numa concepção de desenvolvimento que considere suas práticas sociais e interações. Não há como separar o cuidar do educar, assim, não há como separar as funções de professor e auxiliar de creche, visto que o auxiliar quando cuida também está educando a criança. "Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens" (RCNEI, 1998, p. 23) e o cuidar é "parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica" (RCNEI, 1998, p. 24).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei N 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que possui entre um de seus objetivos o de estabelecer um "Programa Nacional de

Formação dos Profissionais de Educação Infantil", já previa um cuidado especial com a formação destes,

> [...] dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (p.13).

Observamos na citação acima três pontos que merecem destaque: a importância de uma formação inicial sólida com conhecimentos científicos, uma formação continuada permanente e a interlocução de ambas as formações com a prática docente, considerando os contextos de atuação. Entre as metas estipuladas pelo Plano, no que se refere à formação docente deste professor, se encontra,

> a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
> b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior (p.15).

Nos dias atuais, sabemos que na educação infantil tais metas continuam a ser um desafio. A Política Nacional de Educação Infantil (2006) salienta a necessidade da indissociabilidade entre a educação e o cuidado, e coloca a formação inicial e continuada como direito que deve ser assegurado "a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério" (2006, p. 18). Ressalta-se a necessidade de valorização deste profissional, formando os profissionais em exercício que não possuem a qualificação estipulada por Lei, extinguindo progressivamente cargos como de monitor, auxiliar, etc. Porém, o que verificamos atualmente, é que parte considerável dos municípios, ao invés de contratarem "professores" de educação infantil, estão a contratar "auxiliares", profissionais cuja qualificação não é cobrada. Tal ação parte da justificativa de que esses municípios não teriam recursos suficientes para a contratação de professores com a escolaridade necessária.

Sabemos que a ideia maternalista e assistencialista da educação infantil é uma herança histórica que norteia os posicionamentos e ações frente às instituições de educação da infância. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996),

elaborada tomando por base a Constituição Federal de 1988, reconhecer a criança como um sujeito que possui direito à educação de qualidade, tendo assegurado a transição da educação infantil das secretarias de assistência social para as secretarias de educação, essa mudança não foi posta prontamente pelos municípios. Segundo Beserra (2007), foi a partir da Lei Municipal Nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999, que as instituições de educação infantil de João Pessoa saíram da Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa (SETRAPS) para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC). Porém, só através do Decreto Nº 5.581/06 de 20 de janeiro de 2006, ocorreu a efetiva transferência.

A Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010 do município de João Pessoa, fixou normas para o credenciamento e autorização de Instituições de educação infantil públicas e privadas. Em seu Capítulo V, a Resolução estabelece que para o trabalho nestas instituições,

> Art. 14. O docente para atuar na educação infantil deverá ser formado em nível superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em Universidades e Institutos Superior de Educação; admitida como formação mínima, em curso Normal Superior, ou oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> § 1º Nas classes de Educação Infantil, além do professor, poderá haver monitores na condição de estagiários, sendo estudantes do Curso Normal em nível médio e/ou de nível superior, respectivamente.

Em relação aos entrevistados em nossa pesquisa, os dados mostram que, em relação à categoria de "auxiliar de creche", a formação inicial é praticamente inexistente. De 37 auxiliares entrevistados, apenas quatro estão cursando o ensino superior, 22 o ensino médio e 11 só possuem o ensino fundamental, sendo que alguns o possuem ainda incompleto. Destes auxiliares apenas um é concursado, este porém é de outra secretaria. A auxiliar em questão, relatou que, por estar com alguns problemas de saúde e por também estar perto de se aposentar, foi remanejada para a creche por considerar ser um trabalho mais tranquilo.

Em relação à categoria "professor", dos 14 sujeitos pesquisados, seis têm o curso de pedagogia, seis ainda estão concluindo o curso e dois possuem o curso de nível médio - magistério. Porém, verificamos que em três, dos cinco berçários participantes de nossa pesquisa, não havia professores atuando, apenas auxiliares de creche.

No projecto DQP, do qual utilizamos para nossa pesquisa alguns de seus instrumentos para coleta de dados, há o pressuposto de que a aprendizagem infantil

ocorre a partir das relações com o outro. Desta forma, os contextos e as interações que existem nas instituições, ganham destaque importante na avaliação da qualidade da educação ofertada às crianças pequenas. O projeto é embasado no Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade, com ênfase na importância do contexto social para a aprendizagem. Identificamos dez dimensões ou aspectos da qualidade que são tomados como base para a avaliação, são eles: Finalidades e Objetivos; Currículo/Experiências de Aprendizagem; Estratégias de Ensino e Aprendizagem; Planejamento, Avaliação e Registro; Pessoal - nível de qualificação e experiência; Espaço educativo; Relações e Interações; Igualdade de oportunidades; Participação da Família e da Comunidade; e Monitoração e Avaliação.

Se considerarmos que as interações existentes entre os envolvidos no processo de ensino são fonte de aprendizagem para as crianças, veremos a importância da formação docente não só do professor, mas também do auxiliar de creche, visto que este possui contato direto com as crianças. Acreditamos que a falta de qualificação profissional afeta negativamente a qualidade do ensino ofertado. A seguir relataremos alguns dados obtidos nas entrevistas.

Retratos da formação docente na creche

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a criança pequena possui características que dão ao trabalho docente em educação infantil uma especificidade que precisa ser considera em seu processo de formação destes profissionais,

> Essa globalidade da educação da criança pequena - que reflete a formação holística pela qual a criança aprende e se desenvolve - e a perspectivação da criança como um projeto fazem com que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 46).

As profissionais de educação infantil possuem, desta forma, funções que necessitam de um suporte teórico de diversas áreas, inclusive da psicologia que irá disponibilizar, entre outros, conhecimentos acerca do desenvolvimento e aprendizagem infantil que fundará o trabalho pedagógico a ser desempenhado.

Em nossa pesquisa, entrevistamos 49 educadores de cinco instituições públicas de educação infantil. Acerca da dimensão "Planejamento, Avaliação e Registro", abordada por nós por meio das entrevistas, observamos nas creches um trabalho

pedagógico realizado por base em projetos. Através de um planejamento prévio feito pelos órgãos públicos, a equipe da instituição planeja as ações pedagógicas. Esta equipe é geralmente formada por diretor, coordenador pedagógico e professores. Assim, não é comum que os auxiliares participem do planejamento. Em apenas duas creches há um coordenador pedagógico fixo, nas outras os coordenadores trabalham em mais de uma instituição. Os projetos desenvolvidos são comumente realizados tomando por base datas comemorativas do ano letivo, assim, temos projetos relativos ao dia das mães, dia do índio, páscoa, etc.

Apenas uma das creches possui psicóloga fazendo parte da equipe pedagógica. Nesta creche, é importante destacar, foi possível verificar o maior número de projetos, com maior diversidade, indo além daquilo que é estipulado pelo órgão público. A creche citada também conta com uma coordenadora pedagógica fixa.

> Ela (a psicóloga) me explicou que na creche eles realizam alguns projetos feitos por eles mesmos. Naquele dia estava se fechando o bimestre onde foi trabalhando a questão "Eu e o outro". Eles trabalharam com quatro projetos: * "Eu e Você" que trata da relação: eu e meu corpo; eu e as outras pessoas; e eu e os animais. * "Bem vindo ao nosso aconchego" que trata das primeiras semanas de adaptação das crianças a creche. * "Alimentação Saudável, Vida saudável" que trata de fazer não só com que as crianças percebam o valor dos alimentos, mas também suas famílias. * "Bloco Alegria da Meninada" que traz o carnaval, e o trabalho com o medo das crianças pelo bicho (atividade cultural muito comum no bairro)" (Diário de campo, junho de 2012).

Percebemos que o planejamento realizado com diversos atores, com formações específicas e diferentes visões, pode enriquecer o trabalho realizado na creche, aumentando as experiências de aprendizagem das crianças. Acreditamos que o planejamento deve ser uma ação coletiva, fruto de diversas vozes, onde a aprendizagem infantil deve ser considera em seus contextos específicos.

Como já foi citado, os auxiliares não fazem parte do planejamento das ações. Fato que nos preocupa visto que, apesar de não planejar, estes auxiliares executam também estas ações.

Em relação ao quadro de profissionais atuantes nas creches pesquisadas, observamos que a Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010, prevê que fará parte, seja direta ou indiretamente da instituição, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas,

assistentes sociais e pedagogos. Na prática observamos que apenas uma das creches possuía vice-diretora e uma delas assistente social.

Importante citar que uma dificuldade encontrada por nós na coleta de dados, foi a descontinuidade das entrevistas[104] devido a grande rotatividade de pessoal nas creches. Durante a pesquisa, várias entrevistadas foram transferidas de instituição e de salas. Isto é preocupante quando pensamos na descontinuidade do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido nas instituições.

Acerca da formação continuada, a Resolução SEC nº 9 de 18/05/2010 no artigo 14, relata que, "§ 3º Cabe aos órgãos e instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino viabilizar estratégias para a formação de professores não habilitados, em exercício nas instituições de educação infantil". Em nossa pesquisa, apesar de haver uma formação continuada para os profissionais de creche, nas entrevistas poucas educadoras conseguiram relatar, mesmo que vagamente, temas e conteúdos trabalhados nestas formações. Grande parte relatou que não se recordava da última formação, apesar das formações continuadas serem anuais e terem vários encontros. Sabendo que a maioria das auxiliares de creche não possui formação inicial para trabalharem nas instituições, nos perguntamos como a formação continuada poderá dar suporte ao trabalho em creche?

Candau (1996) fala que a perspectiva clássica acerca da formação de professores tem ênfase na "reciclagem", na atualização de conhecimentos da formação inicial, sendo considerados como formação: eventos, congressos, encontros, etc, espaços de "conhecimento", distante da realidade laboral. O outro tipo de formação, segundo Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), que não acarreta um maior nível de escolarização das profissionais leigas, é a formação em forma de treinamento descontinuo, pontual e segmentado.

Para Candau (1996), uma formação continuada deve se focalizar em três pontos: a escola deve ser o local de formação privilegiado; deve-se considerar o saber dos educadores, suas experiências; e deve-se considerar as diferentes fases de desenvolvimento de cada profissional.

[104] Cada profissional passou por duas entrevistas, uma no início da pesquisa e outra no final.

No que se refere à participação do psicólogo no projeto político-pedagógico, as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2013), delineia que este deve participar da sua elaboração, avaliação e reformulação, trazendo os conhecimentos específicos da psicologia. Assim, o psicólogo pode colaborar "para que conhecimentos e práticas possam resultar em experiências enriquecedoras para a formação do coletivo, no qual ele está incluído. Esse processo permitirá o planejamento, desenvolvimento e avaliação de diferentes possibilidades de intervenção" (CRP, 2013, p. 56).

O currículo para a educação infantil deve ser tido como um projeto coletivo e aberto, que considere os contextos profissionais, as características das crianças, seu desenvolvimento e fundamentos teóricos que dêem subsídios a uma prática consciente e intencional. Para o planejamento do currículo é necessário "ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou que tiveram contato" (Oliveira, 2010, p. 183). O que temos percebido na prática de pesquisa é que para os educadores faltam informações como os objetivos e as finalidades da educação infantil. Na dimensão "Finalidades e Objetivos", abordada pelo Manual DQP, as educadores mostraram-se confusas, dando respostas vagas à pergunta sobre qual seria o objetivo e a finalidade da educação infantil. Observamos respostas baseadas no senso comum, o que denuncia uma falta de conhecimentos teóricos, provavelmente proveniente da má qualificação profissional.

Segundo Oliveira (2010), devemos ter consciência de que a atividade educativa é uma ação intencional, considerando na proposta pedagógica a influência dos contextos na aprendizagem das crianças, proporcionando a criança um ambiente interacional enriquecedor.

Considerações finais

Acreditamos que as interações que ocorrem dentro do ambiente escolar merecem ser investigadas, visto a importância destas relações para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Verificamos que, apesar de um nível de escolaridade mais baixo do que o professor de educação infantil, as auxiliares de creche têm contato direto com

as crianças, desempenhando várias funções. Considerando que é preciso cuidar e educar indissociavelmente, não podemos separar funções de cuidado das funções de educar.

Observamos que ainda é possível encontrar na prática docente elementos ligados ao assistencialismo e a visão maternal de educação infantil. Se formos pensar na contratação de profissionais leigos para o trabalho em creche, podemos inferir que ao não se exigir destes profissionais uma qualificação, estamos dizendo que qualquer pessoa, com características pessoais e não profissionais específicas, pode desempenhar tais atividades. O que corrobora com a ideia de que deste profissional exige-se apenas amabilidade, paciência, características maternais para dar suporte a atividades de cuidado.

O nível de formação inicial consideravelmente baixo das educadoras, assim como uma formação continuada que parece não considerar os contextos específicos de trabalho e o desenvolvimento profissional de cada sujeito, leva-nos a refletir acerca da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, considerando os contextos, as relações entre estes contextos, as interações existentes e os papéis desempenhados pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que é preciso reconhecer a importância dos contextos profissionais e das interações que ocorrem dentro do ambiente escolar para avaliar e fomentar ações pedagógicas que contribuam para o bem-estar infantil e a criação de experiências significativas às crianças. Defendemos que a escola deve ser palco da formação continuada deste profissional, considerando o seu nível de aprendizagem atual, suas experiências e dificuldades.

Embora suscitarmos aqui pontos não benéficos ao exercício do trabalho docente, é importante deixar registrado que estas profissionais, apesar de, em sua maioria, não possuírem qualificação para o trabalho, desempenham suas funções com dedicação e criatividade, vencendo desafios como a falta de material, recursos financeiros e de pessoal. Como dito anteriormente, poucas educadoras são funcionárias efetivas, grande parte trabalha os dois turnos do dia por um salário mínimo, enfrentam salas superlotadas e ainda sim, relatam amar e gostar de seus trabalhos. Por isso, falamos que a qualidade da educação ofertada e a valorização deste profissional deve ser ampliada para melhores condições de trabalho e recursos materiais para o seu desempenho.

O psicólogo pode atuar nas instituições escolares contribuindo com a formação continuada dos educadores e com a implementação de práticas pedagógicas que considerem as características especificas da criança, onde o educador reflita sobre sua própria prática docente. Cabe a psicologia também, valorizar os profissionais de educação, seus conhecimentos específicos e trabalhar junto a eles para o fomento de uma educação infantil que propicie às crianças experiências de aprendizagem significativas e aos adultos um bem estar laboral.

Referências

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2006). *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB.

Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo***.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Bertram, T & Pascal, C. (2009). *Manual DQP* - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: DGIDC.

Beserra, A. C. (2007). *A inserção das creches no sistema de ensino:* conquistas, perspectivas e desafios. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Educação.

Candau, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: Reali, A. M. M. R.; Mizukami, M. G. N. (orgs.) *Formação de Professores:* tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139 - 152.

Conselho Municipal de Educação de João Pessoa. (2010), *Resolução SEC nº 9, de 18/05/2010* (Municipal - João Pessoa). Recuperado em 20 de maio de 2012, de http://www.legisweb.com.br/legislacao.php?id=175504.

Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica*/Conselho Federal de Psicologia.- Brasília: CFP.

Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 05 de outubro). Recuperado em 7 de março de 2015, de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 7 de março de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (2001, 09 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado em 7 de meio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998) *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília, DF: MEC/SEF.

Oliveira, Z. M. R. (2010). *Educação Infantil:* fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.

Oliveira–Formosinho. J. (2002). O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: Oliveira –Formosinho.

J., & Kishimoto, T. M. (Orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração.* São Paulo: pioneira Thomson Learning.

Resolução CNE/CBE n. 5, de 2009. (2009) Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC.

Souza, T. O. (2013) *Formar e Formar-se na Educação Infantil:* políticas e práticas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação.

TUTORES DE RESILIÊNCIA: POTENCIALIDADES DO TRABALHO DO EDUCADOR

Vania Conselheiro Sequeira - Universidade Presbiteriana Mackenzie
Claudia Stella - Universidade Presbiteriana Mackenzie
Giselle de Aguiar Lins - Universidade Presbiteriana Mackenzie
Rubria Bandeira Reis - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Este trabalho tem como objetivo descrever uma pesquisa-ação realizada com educadores de abrigo[105] a partir do conceito de *tutores de resiliência* de Cyrulnik (2004) cuja principal função está relacionada ao desenvolvimento de potências e habilidades das crianças e adolescentes, para que elas possam se desenvolver plenamente e superar as situações adversas de suas vidas.

O abrigo é uma medida de proteção instituída pela Lei 8069/90, o Estatuto de Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) voltado para crianças e adolescentes violados ou ameaçados em seus direitos; uma medida de proteção, excepcional, utilizável como forma de transição para colocação da criança e adolescente, em família substituta, quando esgotadas as possibilidades de retorno às famílias de origem, não implicando em privação de liberdade. O abrigo deve ser um espaço que proporcione recursos necessários à subsistência, lazer e moradia destas crianças e jovens (REIS; FISCHMANN, 2001).

As crianças abrigadas passaram por situações de violência em suas vidas, que, em geral, originaram o abrigamento. Sabemos que um grande número de pessoas, especialmente crianças, não somente sobrevivem a experiências difíceis, mas conseguem sair delas mais fortalecidas que outras, que não conseguem superá-las. Neste trabalho acreditamos que um acontecimento violento na infância não precisa resultar em trauma por toda a vida (Cyrulnik, 1999). A resiliência envolve não somente a capacidade particular da pessoa em desenvolvimento, mas também a capacidade de sua comunidade em acolher as crianças em momentos estressantes, o que pode ser diferente em cada cultura (Ungar, 2008).

Grotberg (2005) foi pioneira em explicar a noção dinâmica da resiliência e defendeu a ideia de três níveis diferentes de fatores: suporte social (eu tenho),

[105] As atividades com as educadoras do abrigos foram realizadas pelas alunas de 5º anos do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie: Giselle de Aguiar Lins, Rubria Bandeira Reis a partir do projeto idealizado pela Profa Dra Vania Conselheiro Sequeira.

habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou). Simpatizante do modelo ecológico-transacional de resiliência, Grotberg (2005) entende que o indivíduo está imerso em uma ecologia determinada por diferentes níveis, que interagem entre si, exercendo influência direta em seu desenvolvimento (Infante, 2005).

O enfoque coletivo ou comunitário da resiliência foi uma contribuição latinoamericana importante. Rutter (1993) afirma que pesquisas recentes demonstram que a resiliência não é apenas de caráter individual, ou seja, que o grau de resistência às adversidades varia de acordo com as circunstâncias e com o ambiente (Pinheiro, 2004).

A realidade do indivíduo pode ser difícil, dura, mas o fundamental será a forma como ele consegue encontrar recursos que o ajudam a avançar e prosseguir, encontrando uma nova forma de subjetivação e ressignificação da sua história (Cyrulnik, 2004). Assim, crianças e adolescentes que passaram por momentos de dor, precisam de apoio de alguém que lhes sirvam como uma figura significativa e que por meio do afeto permita tratarem a ferida e ressignificar o trauma (Assis, Pesce & Avanci, 2006). Se ao redor do ferido existem tutores de resiliência é mais provável que este consiga retomar um desenvolvimento diferente do atual (Cyrulnik, 2004).

Segundo Cyrulnik (2005) o **tutor de resiliência** é um tutor afetivo que auxilia no desenvolvimento sadio, e pode ser: a família, a escola, um professor, ou alguém que assuma este papel significativo em uma díade com o indivíduo, como o educador de abrigo.

Nas histórias de vida dos resilientes, encontramos pessoas que foram referências, muitas vezes professores, que possibilitaram a construção de uma relação com valor de referência afetiva. O encontro poderá até ser mudo, mas será carregado de sentido se o professor conseguir olhar aquela criança em suas potencialidades e não apenas a partir de um rótulo que pode esmagar o desenvolvimento dela. O professor pode nem tocar no assunto referente à dor da criança, mas, ao incentivá-la nas atividades diárias e ao acreditar em sua capacidade, pode levá-la a uma transformação. Cyrulnik (2005) usa o termo tutores de resiliência para designar esses tutores afetivos e promotores de desenvolvimento.

Pessoas que vivenciaram situações traumáticas sofreram dois golpes: o primeiro que provocou a dor, a ferida; e o segundo, quando o sofrimento e a dor se instalaram no sujeito, por meio de sua representação. Segundo Cyrulnik (2004) a

resiliência é a capacidade de sair dessa situação de dor, uma superação dela, sendo necessário um trabalho de cicatrização da ferida e ressignificação da história de vida do indivíduo. O trauma é uma fenda no desenvolvimento do indivíduo, que pode abrir diante de golpes do destino. Para superá-lo seria necessário passar por uma espécie de metamorfose, que seria reaprender a viver (Cyrulnik, 2004).

Cyrulnik (2004), retoma as pesquisas de Spitz (1965/2004) com crianças que sem apoio afetivo deixaram de se desenvolver, confirmando que o indivíduo para se desenvolver precisa do apoio do outro, do relacionamento e da interação. Quando existem recursos externos à disposição do indivíduo, potencialidades internas poderão ser aprimoradas, o que pode gerar elaboração e consequente, superação da adversidade. O apoio social é a base segura em todas as épocas da vida, desde a infância até a terceira idade. Com um apego seguro, a criança tende a acreditar nas pessoas que a rodeiam e poderá lidar satisfatoriamente com conflitos ou dificuldades que a acompanharão ao longo de sua existência. O sentido de segurança se conservará no decorrer da vida, mas dependerá do apoio de familiares, professores, colegas ou outras pessoas de referência. Quanto maior a capacidade da criança de se vincular com terceiros, maior a probabilidade de encontrar outro tutor de desenvolvimento, quando um apoio afetivo lhe faltar. São várias as formas de apoio, por exemplo, encontrar alguém que consiga demonstrar amor, faz com que a criança se sinta querida. A criança sentirá apoio emocional quando encontrar alguém que a escute, quando precisa falar de si ou de seus problemas, alguém que lhe ofereça informações, aconselhamentos, ajudando-a a compreender determinada situação e sugerindo novas formas para lidar com problemas pessoais. Crianças que encontram um entorno afetivo, capaz de apoiar seu desenvolvimento, sentem-se mais tranquilas, com maior possibilidade da promoção de resiliência:

Relacionando os potenciais de resiliência individuais de cada criança a ambientes facilitadores, é possível atingir a promoção de resiliência. Daí a importância do entorno afetivo, dos **tutores de resiliência** que auxiliem no desenvolvimento sadio dos indivíduos. Com base nessa reflexão, foi realizada uma pesquisa ação (participatory action research), objetivando investigar e desenvolver em educadores sociais de um abrigo, a capacidade de se tornarem **tutores de resiliência**, visto que, são eles os que se relacionam diretamente com as crianças e adolescentes, e que, por meio do vínculo

afetivo e da fortificação da díade criança-educador, poderão ajudá-las a se tornarem pessoas resilientes.

O foco do trabalho foi a discussão de temas relacionados à resiliência e a relação das crianças com os diferentes aspectos de sua vida. Como já dito anteriormente, existem diversas compreensões acerca do conceito de resiliência. Alguns autores como Flash (1991) discutem características comuns à personalidade do resiliente, a base desse trabalho é que a compreensão de que a resiliência pode ser desenvolvida a partir de relações de confiança e apoio. Como defendem Junqueira e Deslandes (2003), o eixo do trabalho vai para a promoção e prevenção e não fica restrito aos cuidados terapêuticos, após as situações traumáticas. Essas autoras propõem ações para os diferentes níveis de prevenção, sendo a prevenção primária composta por trabalhos que aumentassem o diálogo e a tolerância intrafamiliar, assim como o desenvolvimento de auto-estima em crianças; a prevenção secundária ofereceria, à família e à pessoa envolvida, apoio para desvelar e interromper o ciclo de violência e a terciária englobaria as formas de ajuda à família e ao membro que sofreu a violência, buscando a prevenção de consequências mais desastrosas.

Nessa forma de entendimento do desenvolvimento da resiliência, existem fatores de risco e de proteção, as crianças abrigadas se enquadram numa situação considerada de risco, já que o abrigamento no Brasil ainda envolve condições de pobreza da família (o que gera negligência), rupturas na família, violência, experiências de doença na própria pessoa ou na família e perdas importantes. (Assis, Pesce, Santos & Oliveira, 2004) Os fatores de proteção podem ser agrupados em três grandes categorias: fatores individuais, familiares e relacionados ao apoio social. Os fatores protetores individuais seriam a auto-estima positiva, o auto-controle, a autonomia e características de temperamento flexível e afetuoso. Como fatores familiares, pode-se citar a estabilidade, coesão, respeito mútuo e apoio. Já os fatores relacionados ao apoio do meio ambiente estão associados ao bom relacionamento com amigos, professores, pessoas significativas para a criança, que tenham um papel de referência segura para a criança, fazendo com que esta se sinta querida e amada. (Assis, Pesce, Santos & Oliveira, 2004).

Os fatores de proteção são essenciais para modificar a resposta da criança frente aos fatores de risco, eles podem reduzir o impacto dos riscos e proporcionar

confiança, desenvolvimento de autoestima e autoeficácia, por meio de relações de apego seguras e no cumprimento de tarefas com sucesso, criando oportunidades para que os efeitos do estresse sejam revistos (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

Nas pesquisas sobre resiliência nota-se que os principais estudos, objetivaram compreender de que maneira crianças, adolescentes e adultos são capazes de superar adversidades. Dentre os estudos interventivos na área de resiliência, queremos destacar o Projeto Kusisqa Wawa (criança feliz). Esse projeto piloto foi iniciado em 1998, no Peru, e buscava compreender os aspectos dos maus tratos infantis da população andina e desenvolver uma metodologia de enfrentamento das adversidades as quais as crianças andinas estavam expostas. Os objetivos do projeto eram desenvolver a resiliência das crianças de 6 a 12 anos desenvolvendo a autoestima, a criatividade, a autonomia e o humor; estimular relações intrafamiliares não agressivas, de cuidado, suporte, afirmação e afeto; desenvolver mecanismos de suporte social por meio de participação comunitária; promover a saúde das crianças por meio de aspectos nutricionais e propor políticas públicas específicas para a infância. Os resultados dessa experiência apontaram para uma mudança naquela comunidade, para as diferentes dimensões da promoção da resiliência e de ações preventivas dentro da saúde coletiva. (Flores, 2002)

Inspirados nesse projeto, queremos destacar alguns fatores potenciais para promoção de resiliência que foram importantes nessa pesquisa-ação e que podem ser trabalhados com crianças e adolescentes e diversos contextos:

Narração ou a capacidade de dar sentido ao vivido: Cyrulnik (2005) discute a importância da narrativa, de dar sentido às experiências traumáticas, "retirando o sujeito da confusão que é o traumatismo" (p. 41) ou seja, a significação da história do indivíduo, que pode ser alcançada com a valorização das relações interpessoais e com a contextualização dos eventos traumáticos, como constituintes do ciclo da vida. Cyrulnik nomeia esse trabalho psíquico de narração (p.42) e afirma que quando narra uma situação vivenciada, a pessoa se constitui como sujeito, e, ao narrar, pode compreender a própria vida, dando significados às situações vivenciadas e constituindo uma imagem de si. Diante de momentos de adversidades, pode ocorrer certa desorientação no sentimento de si. A capacidade de narrar os golpes da vida contribui para que a pessoa consiga dar significado à existência e ao sofrimento, tornando a adversidade mais suportável. O trabalho de tessitura da resiliência pela narrativa pode ocorrer diretamente

ligado aos eventos traumáticos, o que deu origem a outro projeto *Narrativa e resiliência*, nele um psicólogo constrói um livro com uma criança abrigada sobre a história dessa criança, construindo caminhos de ressignificação e busca de sentido (Sequeira, 2009), num processo de narrativa compartilhada, mas também pode ocorrer pelo contato com a ficção, pela dramatização, pela contação de histórias, formas que propiciam narrativas, mesmo que mágicas, fantasiosas que retiram a criança da sua dor permitindo sua metaformose (Cyrulnik, 2005) .

Criatividade: Cyrulnik (2001) considera a criatividade importante para o desenvolvimento de qualquer criança, capacidade que só surge na falta, é na ausência materna que o bebê fantasia:"(...) basta um pequeno gesto ou uma simples palavra que oriente a criança em direção à criatividade e faça nascer nela o encantamento da magia" (Cyrulnik, 2001, p.205). A pessoa criativa possui maior número de características associadas à força do ego, como por exemplo: a responsabilidade, autocontrole, eficiência intelectual, tolerância, abertura a ideias e sentimentos, além de ampla gama de interesses. O estímulo da expressão, verbal ou escrita, com o uso de desenhos, atividades coletivas, jogos, dramatizações, propicia um ambiente criativo, promove a expressão de conteúdos organizadores e auxilia na criatividade e iniciativa. Após um duro golpe, para se recuperar é preciso reelaborar a representação da desgraça sofrida e encená-la para os outros. Neste sentido, atividades artísticas e esportivas são eficazes para metamorfosear o sofrimento vivido em um episódio social menos pesado (Cyrulnik, 2001).

Senso de humor: É uma maneira especial para lidar com momentos difíceis. O humor traz uma mudança de perspectiva que não garante, necessariamente, uma capacidade operativa em quem o possui, mas é um poderoso recurso simbólico, que mantêm os laços sociais e as identificações coletivas (Rodrigues, 2005). É a capacidade de transformar uma percepção que machuca em representação que faz sorrir (Cyrulnik, 2004) e é um poderoso recurso tanto para sustentação da subjetividade, quanto do laço social e da identidade (Rodrigues, 2005). O humor ajuda a olhar para uma situação difícil de formas diferentes, permite remanejar o vivido, colocá-lo em outro lugar, distanciado de si (Cyrulnik, 2006).

Autonomia: Desenvolver a capacidade de identificar problemas e eventos estressores e ir atrás de opções para resolvê-los é sem dúvida uma habilidade importante na vida.

Trata-se de um preparo para futuros desafios. A solução de problemas é uma das características da personalidade resiliente porque o indivíduo resiliente é aquele que consegue interagir, diante de situações adversas cotidianas que surgem no decorrer do desenvolvimento. Consegue agir, reconhecendo a dor, e resolvendo o conflito de forma construtiva. Ao contrário, do indivíduo que diante de uma situação adversa, ou de estresse, permanece estagnado diante de um problema, sem conseguir prosseguir seu desenvolvimento de forma adequada (Pinheiro, 2004). Por isso, um dos focos do trabalho de promoção de resiliência deve ser o encorajamento e a autoconfiança diretamente ligados à autonomia aqui entendida a partir de Freire (2005) como um processo de desenvolvimento da pessoa em relação à sua capacidade de resolver problemas e de tomar decisões, de forma cada vez mais consciente, assumindo responsabilidades. Freire tem uma concepção que o processo educativo deve visar a constituição de sujeitos autônomos e reflexivos, criticando, assim, o modelo tradicional de educação considerando-a como uma alienadora, pois implica num papel passivo do educando frente ao educador, suposto detentor do conhecimento. O ato de compromisso do processo educativo deve gerar reflexão, uma consciência libertadora, capaz de exteriorizar suas atitudes, sobre seu estar no mundo, e de agir sobre o mundo. A educação é um ato político e pedagógico, nunca neutro, que conduz este ser de relações à produção e construção do seu conhecimento, assim a educação é um processo constante, do qual o homem é protagonista e não o objeto. O sujeito é um ser ativo no processo de educação e aprendizagem (Freire, 2008).

Auto-estima: Com o auxílio de um entorno afetivo e de pessoas significativas é possível recuperar a autoestima, a capacidade de gostar de si e de ter uma opinião sobre si de valorização. Na pesquisa realizada por Assis, Pesce e Avanci (2006) houve uma relação direta entre uma autoestima elevada e a presença de resiliência, dentre os adolescentes que alegaram possuir uma auto estima elevada, 87,3% apresentaram potencias para resiliência. Dentre os adolescentes que apresentavam baixa autoestima, havia também dificuldades outras como lidar com situações novas, fazer amigos, participar de discussões, enfim, interagir com o meio social (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

O estudo da resiliência na America Latina tem por características projetos de intervenção, dentre eles encontramos o trabalho de Munist *et al* (2005), destacando a

importância de ações que promovam o desenvolvimento infantil pleno, estimulações recreativas que desenvolvam na criança a capacidade lúdica, o humor, o fortalecimento da autoestima, da autonomia, da aquisição de linguagens. A valorização, o reconhecimento e o respeito também fazem com que a criança se sinta apreciada e respeitada pelo outro, o que também gera confiança e auto-estima (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

Apoio mútuo, colaboração e compromisso, com respeito às diferenças, necessidades e limites individuais: o resiliente costuma ter a habilidade de dar e receber nas relações com os outros, habilidade e compromisso em fazer e manter amizades (Flash, 1991). Antoni e Koller (2000) afirmam, a partir de um trabalho realizado com adolescentes abrigados, que o apoio emocional e a presença das redes de apoio parecem ser decisivos como promotores de resiliência. Esse estudo identificou como fatores de resiliência o apoio emocional, as práticas disciplinares, as atividades em conjunto e a presença de redes de apoio. Desenvolver nas crianças o potencial de fazer rede poderá fazer com elas busquem ajuda quando precisarem de apoio e também ofereçam apoio quando requisitadas, o que gera sentimento de pertença e elevação da autoestima.

Apoio social, segurança e confiança: a resiliência nesse trabalho é entendida como um processo dinâmico, que envolve processos sociais e intrapsíquicos de risco e proteção e foco no desenvolvimento humano. Enfatiza a importância da interação com pessoas do meio social, o que possibilita descobertas, sustentações, apoio, confiança e segurança para assumir uma postura firme. Desenvolver a confiança no outro como um apoio emocional capaz de acompanhar, de auxiliar no processo de desenvolvimento e de proteger nas dificuldades, facilitaria todo o processo de desenvolvimento da resiliência (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

Método

Esta pesquisa foi realizada em um abrigo situado na cidade de São Paulo. O abrigo atendia aproximadamente 72 crianças, divididas em 4 casas, com cerca de 19 crianças em cada uma delas. A faixa etária das crianças era de 4 a 16 anos e, em geral, estavam acolhidas porque sofreram violência, abuso ou negligência familiar. Cada casa contava com dois educadores por turno de trabalho (dividido em manhã e tarde / noite e

madrugada). O abrigo estava funcionando em um amplo espaço onde as crianças dormiam e faziam parte das refeições, tinha um grande refeitório e espaços para atividades complementares: como danças, esportes, reforço escolar e oficinas de capacitação. Em um canto havia um portão de ligação com uma escola de educação infantil pública onde algumas crianças do abrigo estudavam. Havia também uma capela com atividades religiosas e um espaço com salas para os técnicos e o pessoal administrativo, além da enfermaria. O pátio entre as casas era bem grande.

A pesquisa ação envolveu 16 educadores do sexo feminino de um abrigo da cidade de São Paulo. que trabalhavam no período diurno e noturno, a faixa etária era de 35 a 50 anos e não havia uma formação específica para a função, a maioria tinha completado o ensino médio e o nível socioeconômico era baixo. As educadoras foram divididas em grupos, diurnos e noturnos, com encontros quinzenais, com duração média de uma hora e trinta minutos cada encontro, por um período de aproximadamente oito meses, divididos em dois semestres. A distribuição dos profissionais foi efetuada pela própria instituição, que disponibilizou sala e material necessário para as atividades grupais.

Antes desse trabalho grupal a ser descrito no artigo houve observações iniciais sobre a rotina e funcionamento do abrigo, assim como das relações interpessoais entre educadoras, crianças e equipe técnica e administrativa, que foram sistematizadas em um diário de campo e subsidiaram as etapas posteriores da pesquisa ação. Houve durante o ano anterior atividades individuais com cada educadora e atividades grupais de sensibilização para o projeto. Foram realizadas entrevistas sobre historia de vida particular e profissional de cada educadora. Também ocorreram de forma menos sistematizada atividades grupais com o objetivo de desenvolver autoconhecimento e percepção de si e do outro, , vínculo com os coordenadores de grupo e um acolhimento de conteúdos diversos de acordo com a necessidade das educadoras, elas falaram de suas dificuldades pessoais, institucionais e de relacionamento. O objetivo dessa etapa inicial foi uma sensibilização prévia para a realização do projeto. No ano seguinte foi realizada a intervenção grupal a ser descrita com as educadoras e novamente houve uma nova observação da rotina e das relações interpessoais, também, posteriormente sistematizadas.

Para atingir os resultados, a pesquisa ação foi dividida em duas fases. A primeira, de sensibilização e apresentação do tema resiliência, em que foram propostas atividades que mobilizassem e possibilitassem o contato das educadoras com a própria infância e situações difíceis vivenciadas pelas profissionais. A segunda fase possibilitou um maior contato com experiências e atitudes práticas promotoras de resiliência, em que as educadoras, foram estimuladas a relatar e a pensar atuações práticas que estimulassem potenciais de resiliência nas crianças no dia a dia do abrigo.

Discussão

No inicio, foi percebida uma grande resistência por parte das educadoras, que não aceitavam mudanças que aconteceram no abrigo no ano anterior ao projeto. Parte do tempo dos encontros foi utilizada para acolher o que incomodava as educadoras, que se sentiam desmotivadas e não valorizadas. A importância dada pelas educadoras às regras e horários comuns a todos, de forma excessiva, apontava a existência de resquícios da institucionalização, massificação, perda de identidade, características comuns em instituições totais de antigamente (Goffman, 1961).

As educadoras se mostraram ambíguas no relacionamento com as crianças, em alguns momentos conseguiam demonstrar afetividade e vínculos, outras vezes preferiam ser rígidas, o que, segundo elas, era uma forma de preservação de sua integridade psicológica, diante da imprevisibilidade do tempo que a criança permanecerá abrigada (Carvalho, Bastos, Rabinovith, & Sampaio, 2006). Mostrando a complexidade da díade educadora – criança, no cotidiano do abrigo. O discurso era de que preferiam se distanciar, não se envolver e não sofrer, porque achavam que no fundo as crianças só desejavam o carinho dos pais, *independente do que eles tinham feito* (sic). Em outras situações, falavam que as crianças pertenciam a elas (como filhos), se envolviam e propiciavam momentos de interação e troca afetiva.

Quanto ao objetivo do trabalho, o desenvolvimento de tutoras de resiliência, por vezes, as educadoras estavam abertas ao projeto, embora não soubessem como propiciar um espaço facilitador para o desenvolvimento pleno das crianças, nem como promover interações emocionais prazerosas. As educadoras assumiram uma postura empática, se colocando no lugar das crianças, entendendo alguns comportamentos, como reflexo de um histórico anterior de sofrimento e falta de afeto. Percebiam que o

abrigo deveria oferecer um ambiente acolhedor, já que as crianças carregavam histórias de dor e sofrimento. Outras vezes, não se mostravam dispostas ao trabalho; se referiam às crianças como "favorecidas" seja pela direção da instituição, pelo trabalho dos voluntários ou pelas doações recebidas. Falavam que eles não *davam valor a tudo que recebiam*, o que causava revolta e hostilidade, por parte delas, já que muitas vezes não conseguiam dar aos filhos os mesmos *privilégios* (sic). Não conseguiam aceitar as manifestações de agressividade ou destruição dos objetos recebidos pelas crianças, em especial, brinquedos e roupas. Essa temática foi trabalhada de forma recorrente, mostrando que a relação que as crianças mantêm com o brinquedo e a relação dos adolescentes com roupas e objetos eram formas de reproduzir as histórias de vida deles. O desprezo ou a destruição poderia significar mais do que *querer chamar à atenção* (sic), podia ser também uma forma de comunicação e elaboração de questões intrapsíquicas.

Na segunda fase do projeto, foi possível perceber um maior envolvimento das educadoras com as discussões e reflexões. Havia manifestação de interesse das educadoras pelas crianças, se sentiam valorizadas pelo projeto e pelo vínculo estabelecido entre os participantes.

As educadoras foram capazes de direcionar as discussões para assuntos que envolviam as crianças, trazendo constantemente exemplos vivenciados em suas rotinas. Desta forma, conflitos pessoais e institucionais deixaram de ser o alvo das discussões. Foi possível perceber no discurso das educadoras, que existia preocupação em relação ao futuro das crianças, elas desejavam que todos pudessem ter uma vida organizada, independente e realizada, embora achassem que isto seria alcançado por apenas alguns dos abrigados.

Alguns fatores de resiliência como auto-estima, segurança, solução de problemas, autonomia e criatividade foram discutidos ao longo do projeto. Houve uma reflexão das educadoras sobre a importância das crianças desenvolverem tais aspectos, considerados importantes para promoção da resiliência. Também incentivamos a criação de momentos que propiciassem a troca afetiva entre educadoras e crianças.

Foi comum ouvir relatos de situações em que as educadoras procuravam elogiar e incentivar as crianças sempre que elas precisavam de apoio e orientação.

Também buscavam ajudá-las a resolverem seus conflitos relacionais, fonte de muitas confusões no cotidiano institucional. As educadoras mostram-se afetivas.

Vale ressaltar que embora, as educadoras, percebessem quais atitudes deveriam tomar em cada situação, essas atitudes não se manifestavam com frequência no cotidiano. Por isso, tornou necessário fazer sugestões de diversas atividades que as levassem a desenvolver os fatores promotores de resiliência de maneira mais direta e concreta no cotidiano do abrigo. Em relação a essa etapa do projeto, as educadoras não se mostraram mobilizadas para a ação, demonstrando falta de crítica sobre falhas ou dificuldades e até mesmo a convicção de que não precisavam mudar o trabalho que já desenvolviam com as crianças.

O primeiro ponto que vale a pena ressaltar seria a forma ambígua de como as educadoras estabelecem o vínculo com as crianças. Por vezes são como *uma família* (sic), já em outros momentos se distanciam e se relacionam como se não fossem importantes da vida das crianças. Esse aspecto deve ser norteador em novas intervenções. Outro ponto a ser ressaltado, provavelmente decorrente do sentimento de ambivalência citado anteriormente, é a rivalidade apresentada pelas educadoras, com as famílias das crianças e adolescentes abrigados. A família era vista como aquela que abandonou e que gerou sofrimento para a criança. As famílias eram culpadas dos comportamentos inadequados e as práticas anti-sociais apresentados pelos abrigados, o que levava à isenção de qualquer responsabilidade por parte do abrigo. Marin (1999) afirma que é preciso entender que a família que abandona, também sofre, pois seu ideal falhou. Não é fácil para as famílias se sentirem impotentes para prover as necessidades da criança. Encarar esta realidade, enfrentar seus conflitos e buscar soluções são atitudes que para serem realmente efetivadas, requerem o apoio de uma rede social, no caso, também do abrigo. Trabalhar com a angústia e culpa desses pais é fundamental, pois assim como os educadores, muitas famílias, evitam lidar com suas falhas e acabam se afastando das crianças, para evitar maior sofrimento.

O desenvolvimento da resiliência está intimamente ligado à necessidade da criança em reconstruir e atribuir um novo significado para as experiências difíceis. É importante permitir que a criança entre em contato com sua história de vida; portanto, esta tendência de culpabilizar as famílias de origem e de afastá-las do abrigo acaba por

gerar uma alienação nas crianças, mantendo-as passivas e impedindo-as de construírem um sentido de vida que lhes tornem mais fortes e seguras.

As educadoras conseguiram se sensibilizar para as necessidades afetiva das crianças, bem como, compreenderam alguns comportamentos ditos inadequados (manifestações agressivas voltados aos companheiros e funcionários, como: xingamentos, destruição de objetos, desvalorização do espaço e pertences recebidos), como consequências de vivências difíceis que as crianças e jovens tiveram que enfrentar ao longo de suas histórias. Inclusive, foram capazes de entender que o abrigamento em si, pode significar mais um acontecimento adverso na vida das crianças, mesmo que o abrigo venha a *suprir todas as suas necessidades* (sic). Elas participaram ativamente durante os encontros; na maioria das vezes, voltando suas atenções para as crianças e abrindo mão de discutir seus conflitos pessoais. Também mostraram boa capacidade de associar os temas dos encontros ao cotidiano do abrigo, já que, frequentemente, as próprias educadoras traziam exemplos reais para ilustrar o que estávamos discutindo. Da mesma forma, foi constatado que todas possuem potencial para tornarem-se tutoras de resiliência, já que apresentam, de acordo com os relatos e com os exemplos trazidos por elas, bom relacionamento e boa vinculação afetiva com algumas crianças.

Considerações finais

Apesar do conceito de resiliência ser novo historicamente, ele vem sendo lapidado, antes era associado à ideia de *invulnerabilidade* ou de *adaptação* proveniente de uma capacidade especial de uma pessoa, porém, nos últimos anos, pode-se observar que a resiliência passou a ser compreendida como um processo dinâmico que envolve a interação entre fatores pessoais, familiares e sociais, além desse conceito envolver uma ampla discussão sobre fatores de risco e vulnerabilidade e fatores de proteção.

Dentre os fatores de proteção, pode-se destacar que o apoio social interfere na forma com a qual uma pessoa pode lidar com os eventos traumáticos (Melilo & Ojeda ,2005; Assis, Pesce & Avanci , 2006; Libório & Ungar, 2010; entre diversos outros). O apoio social diz respeito à família e ao meio no qual o indivíduo está inserido, como por exemplo, a escola, a comunidade e às relações sociais e afetivas de uma maneira geral, que contribuem para o bem estar da pessoa, minimizando efeitos de situações adversas.

Nesta pesquisa houve investigação da intersecção entre dois importantes fatores de apoio social: o abrigamento e o desenvolvimento de um potencial para resiliência, por meio da díade educador-criança.

Considera-se que as políticas públicas brasileiras e a forma como os projetos sociais são executados no país interferem nas condições de trabalho das educadoras e na possibilidade delas se tornarem tutoras de resiliência. Condições de trabalho inadequadas, tais como baixa remuneração, falta de formação específica e falta de apoio no cotidiano podem gerar nas educadoras respostas não resilientes, também oriundas de suas infâncias, muitas vezes, permeadas por violências diversas, tanto por questões familiares como econômicas, porque a pobreza nesse país é uma violência estrutural que gera negligências diversas.

É fundamental que haja uma valorização dessas profissionais, além do oferecimento de um espaço para que possam lidar com suas próprias histórias, desenvolvendo suas capacidades e potenciais para a resiliência. Também são fundamentais trabalhos constantes que motivem as educadoras a vivenciarem momentos de maior interação e envolvimento afetivo com as crianças, no sentido de que o cuidar não é apenas material e concreto.

Resiliência é um fenômeno de fortalecimento psicossocial passível de ser desenvolvido pela educação formal e informal, o educador pode ser uma peça-chave nessa promoção, em especial nas situações em que os familiares não estão presentes, como acontece nos abrigos, pois o educador tem acesso a uma série de experiências das crianças e por isso, este profissional tem um papel importante no abrigamento e pode apoiar a criança nas vicissitudes do cotidiano e precisa de apoio político e institucional para exercer sua função.

Acredita-se que por mais longo que seja o caminho a percorrer, coerente com a proposição da OPAS (Blum, 1997), as ações desenvolvidas com as educadoras de abrigo servem como um modelo de intervenção promotora de resiliência. Nessa experiência se destaca a importância da presença de uma pessoa de confiança, alguém que faça parte do entorno da criança, que possa atuar no desenvolvimento de suas potencialidades, influenciando inclusive os processos de significação dos eventos traumáticos e da auto imagem da criança, atuando também como um intermediário que

estende as conquistas sociais para além da díade, em meios desenvolvimentais mais amplos como a escola e a comunidade.

A resiliência pode ser usada como um instrumento de promoção de saúde, como estratégia de intervenção em escolas, instituições e comunidades.

Referências

Antoni, C. & Koller, S. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. *Revista Psicologia*, 31 (1), 39-66.

Assis, S. G., Pesce, R. P., Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V.C. (2004). Risco e Proteção: Em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, Mai-Ago , 20 (2), 135-143.

Assis, S. G., Pesce, R. P. & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed,.

Blum, R.W. (1997). Risco e resiliência: sumário para desenvolvimento de um programa. *Revista Adolescência Latino-Americana*,1, (1) , 1997, 16-19.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069/1990.

Carvalho, A.M., Bastos, A.C.S.B., Rabinovith, E. P., Sampaio, S. (2006). Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. *Psicologia em Estudo.*11 (3) Maringá. p. 589-598,

Cecconello, A. M & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.

Cyrulnik, B. (1995). *Os alimentos do afeto*. São Paulo: Ática.

Cyrulnik, B. (1999). *Um merveilleux malher*. Paris: Editions Odile Jacob

Cyrulnik, B. (2001). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Cyrulnik, B. (2004). *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes.

Cyrulnik, B. (2005). *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes.

Cyrulnik, B. (2006). *Falar de amor à beira do abismo*. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Flash, F. (1991). *Resiliência: A arte de ser flexível*. São Paulo: Saraiva.

Flores, E. S. C. (2002). Prevención de los efectos negativos del maltrato infantil: Una experiencia de intervención en el ande peruano con enfoque de resiliencia. In: *Fundação Bernard Van Leer*. Acessado em 25/03/2013, de www.bernardvanleer.org%2FResiliencia_en_programas_de_desarrollo_infantil_temprano_Estudio_de_revision_en_cuatro_programas_de_America_Latina%3Fpubnr%3D582%26download%3D1&ei=Bn5QUYRMOu00AGH9IGYBg&usg=AFQjCNEmTT2uX0mp3j59BSMIBXtt9L9LVw&sig2=a9UYW0UMmIEatOG6smPr7w.

Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, Doubleday.

Grotberg, E. H. (2005). Introdução: novas tendências em resiliência. In: Melillo, A. & Ojeda, E. N. S. (Org). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed.

Junqueira, M.F.P. da S. & Deslandes, S.F. (2003). Resiliência e maus-tratos a criança. *Caderno Saúde Pública*,19, (1), 227-235.

Libório, R. M. C. & Ungar, M. (2010). Resiliência oculta: a construção social do conceito e suas implicações para práticas profissionais junto a adolescentes em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *23*(3), 476-484. Recuperado em 01/04/2013 em http://www.scielo.br/scielo. php? script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000300008

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

Melillo, A. & Ojeda, E. N. S. (Org). (2005). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.* Porto Alegre: Artmed.

Munist. M. Biedak, E. Quinteros, L.W. de, Diaz, A., Wegsman, S., & Paladini, M. A. de. A missão do CIER: desenvolvimento do conceito de resiliência e sua aplicação e projetos sociais. In: Melillo, A. & Ojeda, E. N. S. (Org). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.* Porto Alegre: Artmed.

Pinheiro, D.P.N. (2004). Resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 9 (1), 65-75.

REIS, C.A.D; FISCHMANN, R. *Casa-abrigo e escola: um estudo exploratório*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2001.

Rodrigues, D. (2005). O humor como indicador de resiliência. In: Melillo, A. & Ojeda, E. N. S. (Org). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas.* Porto Alegre: Artmed.

Sequeira, V.C., Moraes, F. R. de & Anafe, R. C. (2009). Projeto livro-história. *Anais do seminário de práticas supervisionadas*. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: APRENDIZAGEM FORMAL E INFORMAL NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Vinicius dos Santos Tavares
Rosane Braga de Melo

RESUMO
Algumas transformações no cenário escolar vêm sendo proporcionadas pelo avanço tecnológico e uma delas é a relação que a escola estabelece com a nova geração de alunos, os quais em geral crescem cercados por tecnologias digitais desde o seu nascimento, os chamados Nativos Digitais. A virtualidade das informações acessíveis através da internet por dispositivos digitais como notebooks, tablets e smartphones concorre para uma forma de aprendizagem para além dos muros da escola, a qualquer momento e local. Assim, torna-se fundamental compreender através dos próprios alunos a influência que exerce a tecnologia no seu dia a dia e de que modo a tecnologia contribui para as diferentes formas de aprender. O presente trabalho tem por objetivo avaliar a relação entre a aprendizagem informal e a aprendizagem formal escolar através da percepção de alunos sobre a influência das tecnologias digitais nos seus processos de aquisição de conhecimento. Trata-se de uma pesquisa empírica com a aplicação de um roteiro de entrevista semi-estruturado a alunos entre 15 e 18 anos, do ensino médio de quatro escolas do Rio de Janeiro, duas da rede de ensino privada e duas da rede pública. Dados preliminares indicaram que as tecnologias são vivenciadas como dispositivos indispensáveis no cotidiano dos jovens tanto para lazer quanto para fins educacionais. Os dispositivos digitais se apresentam como recursos de estudos individuais e coletivos, contudo seu uso é visto com vantagens e desvantagens. Apesar de apresentarem críticas, a escola é descrita pelos alunos como um cenário que traz vantagens por ser capaz de oferecer direcionamento para aprendizagem, a relação professor-aluno como suporte, além de se configurar como um ambiente de formação de laços sociais.
Palavras-chave: ensino médio; tecnologias digitais; aprendizagem formal e informal.

Introdução

A partir da década de 90 do século XX, o computador e a internet foram se popularizando através de *chats* e dos primeiros e-mails. Desde então muita coisa mudou no campo da informática no mundo e de forma incrivelmente rápida: houve o crescente investimento em estruturas de telecomunicações, o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), além da criação dos mais variados tipos de sites, *softwares* e aplicativos. Tais mudanças nos permitiram multiplicar conversas, incrementar a acessibilidade à informação, a velocidade e o compartilhamento de dados. Com o desenvolvimento da informática, o acesso à informação nunca foi tão veloz, tão fácil e disponível a toda parte a partir do uso de tecnologias digitais, mudando as relações sociais, econômicas, políticas e as relações com o conhecimento. A informatização e suas redes de comunicação propiciaram um

espaço de novas possibilidades de interação com a informação, o qual é retratado muitas vezes como um ciberespaço. De acordo com Viana (2009), os ambientes *online* são os espaços virtuais alojados na Internet e acessíveis a um número extenso de indivíduos, independentemente da sua localização ou hora, que em geral, permitem realizar ao menos quatro ações: acessar informações, comunicar, produzir e partilhar conteúdos. Os ambientes *onlines* são conhecidos por praticamente uma infinitude de informações acessíveis através das *websites*, *blogs*, as redes sociais como o *facebook*, *youtube* ou comunidades virtuais como o Second Life.

Ser um jovem de grandes centros urbanos nos dias atuais e ser considerado um nativo digital implica ter crescido em um ambiente cultural que viabilize frequentar o ciberespaço, imerso em virtualidade e na rapidez das comunicações. Tal ambiente contribui para uma formação de um pensamento e um comportamento digital consonantes com esta nova era. Poderíamos dizer que os jovens atualmente transitam o tempo todo entre ambientes *on-lines* (com intermédio da internet) e *off-lines* (sem intermédio da internet) no seu dia-a-dia. Mas nem todos estão incluídos nessa era digital. Coexiste com os nativos digitais uma parte da população que não tem acesso adequado ou habilidades necessárias para o uso destas tecnologias em diferentes atividades diárias. Assim, as TICs apresentam uma face excludente principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil, pois aos problemas de infra-estrutura tecnológica e altos custos de acesso somam-se as imensas desigualdades sociais, econômicas e culturais (Abe, 2009; Cabra-Torres e Marciales-Vivas, 2009).

De acordo com dados do IBGE (2013), o Brasil é um país composto por 201.032.714 milhões de habitantes, dentre os quais os jovens na faixa etária entre 10 a 17 anos representam 27.772 mil indivíduos. O censo de 2010 (IBGE (2011), revelou que a presença de microcomputadores com acesso à internet nos domicílios da população brasileira era de apenas de 30,7%, número que não se restringe à população jovem, porém retrata informações significativas sobre a dificuldade de inclusão digital no país até pouco tempo. Segundo fontes mais atuais divulgadas pelo The World Data Bank[106] (2013), no Brasil estima-se que 51,6% da população faça parte do número de

[106]O ***The World Data Bank*** é formado por 188 países membros. Representados por um Conselho de Governadores, que são os responsáveis políticos finais no Banco Mundial. Geralmente, os governadores são ministros dos países-membros das finanças ou ministros de desenvolvimento e se reúnem uma vez

usuário de internet, em contrapartida, a exclusão do acesso à internet ainda atinge altos índices, cerca de 48,4% no país.

Conforme a Fundação Getúlio Vargas e o Instituto Brasileiro de Economia - FGV/IBRE (2003), a exclusão digital ao afetar a capacidade de desenvolvimento de um aprendizado tecnológico, por falta de acesso à conectividade e disseminação de informações, gera consequências virtualmente em todos os campos da vida do indivíduo, já que a inclusão digital está relacionada com a educação e formação para futuro profissional. Bonilla e Oliveira (2011) reforçam que a questão da exclusão digital se relaciona com outro problema que é a exclusão social, já que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade estão migrando para a rede. Portanto, apesar de constatarmos a existência dos chamados nativos digitais no cotidiano dos grandes centros urbanos, devemos considerar que em função das desigualdades sociais nem todos os jovens estão devidamente incluídos.

É neste contexto o qual acolhe cada vez mais o virtual que se insere hoje a escola, uma instituição que por sua natureza e função recebe muitas crianças e jovens nascidos na era digital, com demandas diferentes das gerações passadas. A escola enfrenta então grandes desafios de mudança/adaptação à nova sociedade, à nova era em que vivemos: a era tecnológica das informações. As organizações de ensino recebem hoje uma geração que da educação infantil ao ensino superior cresceram e crescem cercadas por tecnologias digitais das mais variadas, com uso cada vez mais intensificado, cercado por computadores, celulares *smartphones*, *tablets*, videogames, câmeras digitais, brinquedos eletrônicos e tudo mais que representa esta nova era tecnológica.

Sobre o novo cenário escolar Demo observa que:

> De um lado, muitos estudantes embarcam nas novas tecnologias, mas não conseguem usá-las de modo inteligente, crítico e criativo; de outro, muitos professores continuam desconectados e mesmo resistentes a elas. As instituições escolares, por sua vez, avançam a passos de paquiderme, exasperando a nova geração, que passa a preferir ambientes não formais, mais flexíveis e customizado. (Demo, 2011, p.20)

---

por ano nas Reuniões Anuais dos Conselhos de Governadores do Grupo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. (http://www.worldbank.org/en/about/leadership)

Nos meios educacionais, resistências podem ser identificadas por parte do professor (GARCIA et al., 2011), talvez pela dificuldade em lidar com as novas tecnologias, pela descrença das contribuições das mesmas para o ensino-aprendizagem ou até mesmo pelo medo de que sua função possa ser superada. As tecnologias e o novo, segundo Veen e Vrakking (2009), muitas vezes são recebidas com resistência, mas a sociedade global segue em constante avanço tecnológico, pois o novo é necessário e inevitável assim como necessária é a adaptação dos sujeitos a essa nova era.

Os nativos e os imigrantes digitais

Prensky (2001) ao se referir a uma geração nova apropriada de uma linguagem tecnológica digital, utiliza pela primeira vez o termo "nativos digitais", definidos a partir de então como aqueles sujeitos que têm contato com a linguagem do computador, videogames e internet desde muito cedo. São "falantes nativos" desta linguagem. Nos primeiros anos já se mostram atraídos e adaptando-se facilmente às tecnologias digitais. Habilidades como manusear um mouse, interagir com softwares ou aparelhos eletrônicos através do reconhecimento de seus símbolos e utilizar jogos virtuais são observadas freqüentemente. (PRENSKY, 2001). Mas há também aqueles sujeitos que não nasceram inseridos na revolução digital, mas assistiram seu nascimento e se adaptaram a elas, os chamados **Imigrantes Digitais**. Os Imigrantes digitais, diferentemente dos nativos digitais, passaram pela evolução gradual da era da informação, experimentaram o mundo sem a dependência atual das tecnologias no nosso cotidiano, presenciaram seu rudimentar nascimento e hoje lidam ou tentam lidar com as tecnologias no dia-a-dia (PRENSKY, 2001). Para Presky (2001), os nativos digitais acabaram por adotar a tecnologia como parte de suas vidas, pois cresceram já envoltos neste ambiente, o qual não é uma opção ou nova realidade. Recorrer à tecnologias digitais é algo que já está integrado nas suas atividades diárias de tal modo que isso se reflete na forma como aprendem: rápida, atraída por estímulos visuais, realizando diversas tarefas ao mesmo tempo e de maneira aleatória.

Além de influenciar a aprendizagem a internet e os avanços nos meios de comunicações também mudaram o cenário das relações de amizades. Os nativos digitais possuem um extenso número de amigos nas redes sociais, incluindo um grande grupo de pessoas que nunca conheceram pessoalmente. Além disso, amigos, pessoas de que se

tinha perdido contato, ou mesmo desconhecidos, encontram-se e estabelecem uma relação, muito mais freqüente do que seria possível caso os encontros tivessem de ser pessoais ou por telefone (Viana, 2009). Bauman (2004) aponta o lado negativo dos relacionamentos modernos por retratarem uma relação líquida, como se fosse fácil "entrar e sair" dos relacionamentos virtuais – descartáveis, superficiais, rápidos. Por outra via, para Barreto (2012), pensar os relacionamentos virtuais como não reais é um equívoco, uma vez que os limites entre estas instâncias estão cada vez mais difusos, tendendo a desaparecer. A noção de fragilidade dos laços de amizade na internet não é inteiramente verdadeira, pois muitos deles podem ser percebidos como profundos e duráveis.

Para Aresta (2013), imersos num ambiente tecnologicamente rico que permite ligações entre pessoas e sistemas, os indivíduos articulam a sua presença entre cenários, grupos e comunidades, manifestando nesses percursos um conjunto de características e comportamentos capazes de traduzir a sua posição em relação ao ambiente que os rodeia. A dimensão digital da identidade poderá ser compreendida como o total da informação referente ao indivíduo que é publicada – pelo próprio ou por outros – na rede e um conjunto de manifestação do e sobre o indivíduo, que traduzem competências, reputação, capacidades, preferências e outros pertinentes à sua imagem.

A escola, os nativos e os imigrantes digitais

A adaptação da "velha" escola aos "novos" alunos tem sido um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade. Para Veen e Vrakking (2009), temos de um lado o aluno que é digital, enquanto a escola permanece analógica[107]. Para Prensky (2001), o maior problema que a escola enfrenta hoje é a existência de instrutores que são Imigrantes Digitais, que fazem uso de uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital) e que estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova. Destaca-se no cenário educacional um impasse:

> Então o que deveria acontecer? Os estudantes Nativos Digitais deveriam aprender as velhas formas, ou os educadores Imigrantes Digitais deveriam aprender as novas? Infelizmente, independente de quanto os Imigrantes queiram isso, ***é bem improvável que os Nativos Digitais regredirão***. (PRENSKY, 2001, p.3, grifo nosso).

[107]O Binômio "digital x analógico" refere-se à analogia sobre a evolução atual das tecnologias, onde as tecnologias analógicas vêm sendo subistituídas pelas tecnologias digitaisnos mais variados dispositivos, caracterizando o digital como a marca de uma nova Era e tornando o seu oposto obsoleto.

O lugar físico Escola, instituído na sociedade como principal fonte de conhecimento, parece já não ocupar o mesmo lugar de antes, pois conforme Pozo (2004), as tecnologias da informação estão criando novas formas de distribuir socialmente o conhecimento, o que estamos apenas começando a vislumbrar. De acordo com Lins e Silva (2013), passou a ser possível saber sobre qualquer assunto a qualquer hora e a qualquer lugar. Não é preciso esperar a biblioteca abrir ou encontrar um professor na escola, ou ainda algum especialista disponível para obter uma resposta a uma pergunta. Para Pereira e Silva (2009), o papel da escola tem sofrido transformações, na medida em que a tecnologia, por um lado, proporciona a abertura de novos espaços de aprendizagem, e por outro, possibilita mudanças em resultado da cultura tecnológica, enquanto suporte de uma sociedade globalizada na qual a única certeza é a mutabilidade, uma cultura tecnológica associada às características de mobilidade, flexibilidade, adaptabilidade, aprendizagem permanente através de multiplicidade de fontes e multiplicidade de meio de acesso à informação.

Uma questão que nos colocamos é em que medida os modelos pedagógicos baseados na transmissão de conteúdos e o professor enquanto detentor do conhecimento escolar pode vir a perder terreno com a abertura de outros espaços de aprendizagem? Estariam os jovens se vendo refletidos nesse modelo, pois se movem entre vários espaços e vários modos de aceder à informação? A escola sustenta a função de mediadora entre o indivíduo e a sociedade, estando esta última passando por mudanças cada vez mais rápidas com o mundo globalizado. Conhecer o contexto de mudanças que vem ocorrendo contribui para reflexão de práticas que promovam o encontro do novo e do tradicional, de forma a atender as demandas do desenvolvimento humano de uma maneira geral.

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso, de acordo com Coutinho e Lisbôa (2011, p.5), “o que se pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã”.

Aprender tornou-se para os jovens de hoje, a partir da leitura de Demo (2009), uma atividade de grupo. Interagir em rede é a marca dessa estrutura que é nos apresentada para se relacionar com a informação; usufruímos das tecnologias como uma

rede de recursos, onde aprendemos em rede, possuímos uma rede de contatos, resolvemos situações em grupo e etc. Cada vez mais temos a internet quase como uma extensão cibernética de nossos cérebros, onde cada vez menos precisamos nos preocupar em armazenar a informação, já que podemos acessá-la nas telas de um computador. Segundo Monteiro (2012), umas das principais contribuições da adoção de TIC na vida cotidiana é ter permitido ampliar os limites pré-estabelecidos do que é tradicionalmente conhecido como espaços de aprendizagem.

Uma das discussões mais importante para o cenário educacional é a incidência da tecnologia na aprendizagem. Afinal, a tecnologia favorece mais a aprendizagem não formal ou a aprendizagem formal, escolar? Para Monteiro (2012), a aprendizagem pode ser entendida de três formas: a *aprendizagem formal*, caracterizada como um conjunto de modelos e práticas de educação diretamente relacionada às escolas ou institutos de formação; a *aprendizagem não-formal*, que representa o conjunto de atividade educacionais organizadas fora do sistema formal de educação, separadamente ou como uma atividade com objetivos específicos (mesmo não educativas); e temos a *aprendizagem informal*, que pode ser definida como qualquer atividade que envolva a busca de entendimento, conhecimento ou habilidade que ocorre sem a imposição externa de critérios curriculares. A aprendizagem informal pode acontecer em qualquer contexto da vida cotidiana e apesar de muitas vezes ocorrer no dia a dia, de forma não intencional, também se realiza com intencionalidade, quando o aprendiz deliberadamente busca a aprendizagem, tem noção clara que está aprendendo algo no tempo da experiência.

Aprender nunca foi restrito à escola e vai além de seus muros, numa relação híbrida com todos os espaços-tempos que nos cercam como parques, livrarias, museus, encontros e outros. A mudança dos processos de ensino não possui o foco na tecnologia em si, mas em uma trama que se estabelece na interatividade, nos usos que produzem conhecimento a partir de novas formas de ensino e aprendizagem (SANTOS; WEBER, 2013).

O presente trabalho se insere nesse contexto e questiona os efeitos do conjunto de mudanças que vem ocorrendo na relação dos alunos nativos digitais com a escola, estes sujeitos afetados e colaboradores desta constante mudança das relações mediadas pelas tecnologias digitais. Para tanto, é fundamental compreender através dos próprios

alunos a influência que exerce a tecnologia no seu dia a dia e de que modo a tecnologia contribui para as diferentes formas de aprender.

Resultados parciais de um estudo em andamento

Para avaliar a relação entre a aprendizagem informal e a aprendizagem formal escolar através da percepção de alunos sobre a influência das tecnologias digitais nos seus processos de aquisição de conhecimento, vem sendo realizada uma pesquisa com alunos de escolas públicas e privadas da zona norte do Rio de Janeiro. Como instrumento foi administrado um questionário semi-estruturado com 14 itens, para 22 alunos voluntários de 2 classes do ensino médio de 2 diferentes escolas, ambos os gêneros, idades entre 15 a 18 anos. A análise dos conteúdos das respostas indicam que a presença de tecnologias digitais com acesso a internet mostrou-se comum entre os jovens participantes, e o uso de celulares foi relatado por todos. Ao menos mais um tipo de dispositivo digital como notebook ou tablets foi mencionado. A média de uso por dia foi de 9h, com o extremo de 15h de interação. Cabe ressaltar que mensurar o tempo gasto com tecnologias torna-se difícil, principalmente devido ao uso de celulares terem uma característica quase que ininterrupta durante o dia. Dentre as páginas preferidas encontram-se as redes sociais como Facebook, o de pesquisa da Google, e canais de vídeos como o Youtube, os quais podem ser destinadas tanto para entretenimento ou para assuntos escolares. Páginas como tumblr, sites de notícias, jogos, a educacional InfoEscola e outras websites de trabalho também foram citadas.

Os jovens apontam que as redes sociais são hoje uma ferramenta real que possibilita a aprendizagem, pois os jovens partilham esses ambientes diariamente.

> ... a matéria que você não entendeu muito bem na sala, você aprende por vídeoaula ou por skype com um amigo.
> Eu acho que facilita o acesso à matérias, pois quando você falta à aula, você pode pedir a matéria a um dos amigos...
> As vezes sim, pois tem algumas pessoas que montam grupos de estudos.

Parece que estar sempre conectado inaugura um canal de interação que envolve a relação do aprender, tendo em vista o uso de chats, grupos de estudos virtuais, e páginas com conteúdos educacionais acessíveis. Aprender através do uso de tecnologias digitais de uma forma geral torna-se atrativo pela facilidade de pesquisa, no que tange à rapidez e pelas múltiplas fontes de informações disponíveis.

P: Diz aí 3 vantagens e 3 desvantagens quando você aprende algo usando tecnologias digitais (computadores, celulares, tablets, ou outros)?

> O conteúdo (na internet) é muito mais resumido. A matéria está escrita de forma mais clara. Pode-se encontrar varias explicações sobre um mesmo assunto.
> A vantagem é que permite um leque de informação, rápido e de livre acesso.
> Na internet as coisas são mais aprofundadas
> É mais rápido, é um meio móvel você pode usar a qualquer momento, e pode pesquisar o que quiser.

Por outro lado, os participantes avaliaram negativamente a dificuldade de saber da veracidade de informações as quais estão expostos em uma situação de pesquisa na internet, ou mesmo de acessar informações diversas, mas não conseguir esclarecer totalmente as suas dúvidas.

Quando perguntados sobre as vantagens e desvantagens em aprender na escola, as respostas indicam que para a maioria dos jovens é mais vantajoso aprender através do método formal da escola, há uma valorização do vínculo professor-aluno como aquele que auxilia, esclarece e estimula por vezes no caminho da aprendizagem. – *"Sim, tem diferença, até porque na escola se o professor estiver você pode pedir explicação..."*. A importância da escola também aparece atribuída ao direcionamento do ***o quê*** aprender e no foco do estudo durante os períodos de aula. Outro aspecto importante é a sociabilidade propiciada pelo ambiente escolar, tanto como desenvolvimento intelectual de atividades coletiva, quanto como marca de um espaço de fortalecimento de vínculos afetivos entre os jovens.

Considerações finais

O ambiente virtual demonstra toda sua atratividade e praticidade de interação tanto para uso de entretenimento quanto para fins produtivos educacionais, para pesquisas e trocas de informações virtuais que facilitam o aprender através da possibilidade de acesso a informação no momento que se desejar. Embora, a escola não seja identificada como principal fonte de conhecimento, ainda ocupa um lugar importante na sua função de estabelecimento de laços sociais. As respostas apontam para a importância da sociabilidade possibilitada entre os alunos, do lugar dos professores como suporte emocional e potenciais influenciadores. Apostamos em um

ensino antenado com estas ferramentas digitais no dia a dia, pois se as tecnologias digitais já são alçadas pelos jovens de forma autônoma e acabam por ter uma atuação complementar de estudo, poderia a escola de hoje (e não do futuro) transformar este recurso em um meio potencializador das aprendizagens dentro da escola.

Referências

Abe, V. (2009). A busca da informação na Internet: bibliotecários e estudantes do ensino médio de escolas particulares de Itajaí e Florianópolis. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação - Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

Aresta, M. S. L. (2013) A construção da identidade em ambientes digitais: estudo de caso sobre a construção da identidade online no Sapo Campus e em ambientes informais. Tese de Doutorado apresentado à Universidade de Aveiro – departamento de educação. Portugal, Aveiro.

Barreto, M. C. R. (2012). Amizade virtual: sociabilidades e laços afetivos na internet. XV encontro de ciências sociais do norte e nordeste e pré-alas brasil. UFPI, Teresina-PI, 04 a 07 de setembro de 2012.

Bauman, Z. (2004). Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Cap.1.

Bonilla, M. H. S., & Oliveira, P. C. de S. (2011). Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: Bonilla, M. H. S. & Pretto, N. de L. (Org.s) Inclusão digital: polêmica contemporânea. v. 2. Salvador: EDUFBA. P.23-49.

Cabra-Torres, F. & Marciales-Vivas, G. P.(2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. Universitas Psychologica [On-line]. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n2/v8n2a03 > . Acesso em 15 de Outubro de 2014.

Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI – Revista de Educação, Vol XVIII, n1 - Universidade do Minho, Lisboa.

Demo, P. (2009). Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas.

_____. (2011) Olhar do educador e novas tecnologias. Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 37, nº 2, mai./ago. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/372/artigo2.pdf>. Acesso em 07 de Agosto de 2014.

FGV – Fundação Getúlio Vargas (2012). Mapa da exclusão digital / Coordenação M. C. Neri. - Rio de Janeiro : FGV, CPS.

FGV/IBRE – Fundação Getúlio Vargas / Instituto Brasileiro de Estatística.(2003). Mapa da exclusão digital / Coordenação Marcelo Côrtes Neri. - Rio de Janeiro : FGV/IBRE, CPS.

Garcia, M. F., Rabelo, D. F., Silva, D., & Amaral, S. F. (2011). "Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas." Revista Teoria e Prática da Educação. v.14 n.1. Jan/Abr 2011: 79-87. Disponível em <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n1/07.pdf>. Acesso em 20 de Abril de 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2013). Resolução Nº 10, de 28 de agosto de 2013. População residente segundo as unidades da federação. Disponível em <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/noticias/2013/ago/130828_port_interm_305.pdf>. Acesso em 18 de Setembro de 2014.

_____. (2010) Censo Demográfico Populacional: resultados gerais da amostra.

Lins e Silva, P. K. (2013). A escola na era digital. In: Abreu, C. N., Eisenstein, E. & Estefenon, S. G. B.. Vivendo esse mundo digital: impactos na saúde, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre: Artes Médicas; P. 136 – 145. Cap.10.

Monteiro, B. de S. (2012). Modelo de aprendizagem suportado por tecnologias sensíveis ao contexto do aprendiz. Projeto de pesquisa para tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em <http://www.cin.ufpe.br/~bsm/SAAP_BrunoMonteiro_2012_02_27.pdf>. Acesso em 15 de Outubro de 2014.

Pereira, M. da G. C. B. & Silva, B. D. (2009) A relação digital dos jovens com as TIC e o factor divisão digital na aprendizagem. In: Silva, B. et al.(Orgs.). Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 5408-5431. Disponível em < www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/.../t12/t12c407.pdf >. Acesso em 15 de Abril de 2014.

Pozo, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Revista Pátio – ANO VIII N° 31 Agosto/Outubro – Porto Alegre: Artmed.

Prensky, Marc.(2001) Digital Natives, Digital Imigrants part 1. On the horizon, Vol. 9 Iss:5, PP.1-6. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 07 de Outubro de 2013.

Santos, E. & Weber, A. (2013) Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 38 - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. pp. 285-303. Disponível em < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7646 >. Acesso em 10 de Novembro de 2014.

The World Data Bank. (2013). Internet Users. 2013. Disponível em:<http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2>. Acesso em 25 de Outubro de 2014.

Veen, W. & Vrakking, B.(2009). Homo Zappiens: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed. P. 10-40.

Viana, J. A. D. (2009). O papel dos ambientes online no desenvolvimento da aprendizagem informal. Dissertação de mestrado, Ciências da Educação (Tecnologias Educativas), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2086/1/21849_ulfp034652_tm.pdf>. Acesso em 20 de Abril de 2014.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Viviane Prado Buiatti- Universidade Federal de Uberlândia

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo tecer algumas reflexões sobre estudos e discussões realizadas pelos cursistas da 6ª Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas. O presente curso possui carga horária de 180 horas e foi desenvolvido no ano de 2013 por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e é uma vertente da rede de formação continuada à distância de professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP)[108], em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Entre os principais objetivos do curso, encontramos o de promover uma formação continuada à distância, via web, para professores da rede pública que trabalham ou queiram atuar na Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em específico com alunos surdos. Neste sentido, o presente curso apresenta uma proposta de implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em nível de aperfeiçoamento e discute aspectos do Atendimento Educacional Especializado oferecido a alunos surdos e enfoca elementos da mediação pedagógica como estratégia de atuação docente (Brasil, 2007).

O curso é ministrado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, que se caracteriza por ser um espaço destinado à interação e comunicação entre todos os sujeitos, ou seja, constitui-se como um ambiente de interação virtual construído a partir de tecnologias de comunicação computacional que visa à interação entre usuários. Quando aplicado em processos educativos, esse ambiente virtual torna-se um

[108]Em 2007, no momento da elaboração da proposta do curso, havia a SEESP, mas, em 2011 foi extinta a Secretaria de Educação Especial e fundida à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). No lugar da SEESP, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE).Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em 02 de junho de 2013.

facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a construção colaborativa do conhecimento (Brasil, 2007).

Para a realização deste curso foi composta uma equipe de profissionais que trabalham na concepção, organização e disponibilização de atividades nesse ambiente. Entre eles temos: professores formadores, tutores, coordenação e supervisão de tutoria.

Entre os conteúdos contemplados no curso, estão: Educação à Distância; Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à Educação de Pessoas Surdas; Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos e Noções Básicas de Libras. Nosso foco será na Unidade III do curso, intitulada: Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, com carga horária de 45h e que possui o objetivode possibilitar aos professores conhecer e aprofundar os conhecimentos referentes ao atendimento educacional especializado voltado para alunos surdos. Entre os conteúdos abordados nessa unidade estão: Gestão democrática: projeto político-pedagógico e articulação entre a escolarização e o atendimento educacional especializado; estratégias pedagógicas, recursos, serviços e materiais desenvolvidos em sala de recursos multifuncionais; Plano de Atendimento Educacional Especializado e participação da família na dinâmica escolar.

Os questionamentos que permearam a construção dessa pesquisa foram: Quais as concepções dos professores das escolas públicas que participaram desse curso à distância sobre o trabalho que está sendo realizado no AEE? Considerando os conceitos estudados no decorrer desse curso sobre as diferenças entre os conceitos de surdez como um tipo de deficiência e surdez como uma diferença cultural, na opinião dos cursistas para quem se destina o AEE? Para esses sujeitos quais são as responsabilidades dos profissionais que trabalharão no AEE? Qual a concepção de inclusão está presente no AEE?

Vale destacar que no curso privilegia-se uma relação de interação entre os participantes do curso e um dos espaços destinados à essa interação são os fóruns de discussão. Espaço esse que tecemos nossas análises sobre as concepções dos cursistas sobre o trabalho realizado no AEE. Para Kenski (2002) os fóruns são importantes espaços, assíncronos, democráticos, abertos para a participação de todos e, além disso, podemos voltar a esses espaços no decorrer de todo o curso.

Assim, mantendo o anonimato de todos os sujeitos pesquisados, utilizamos três fóruns do curso para identificarmos e compreendermos algumas das concepções de professores da rede pública sobre o trabalho no AEE.

A partir das questões expostas, este trabalho, fundamenta-se nos pressupostos de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, para André (2005, p.47), busca compreender "[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais". Além disso, utilizamos da teoria da análise de conteúdo, a partir do conceito elaborado por Bardin (2011):

> A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2011, p.37).

Segundo Bardin (2011) a pesquisa qualitativa coaduna com a análise de conteúdo, pois a característica básica da análise de conteúdo é a inferência, apoiada nos discursos, na interlocução entre as pessoas e na literatura. O método da análise de conteúdo "aparece como ferramenta para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso" (Silva & Assis, 2010, p. 148).

A análise de conteúdo permite a categorização, ou seja, o processo de agrupar em unidades de registro as características comuns nos depoimentos em temas que surgiram a partir dos discursos dos participantes. Esta dinâmica possibilitou a organização dos dados na presente pesquisa, com os recortes de todo o material obtido, extraiu-se o máximo de informações que pudessem dialogar com os questionamentos propostos neste estudo. Demarcou-se os depoimentos em tabelas para em seguida, a discussão do material.

Nos tópicos seguintes destaca-se a caracterização dos sujeitos, em seguida, os eixos de análise do conteúdo dos depoimentos dos participantes de três turmas do curso de aperfeiçoamento em AEE para alunos surdos.

Organização do curso e sujeitos da pesquisa

Nosso objetivo nesse trabalho, como já citado anteriormente é identificar as concepções dos participantes da 6ª Edição do Curso de Aperfeiçoamento "Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos" sobre o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado de suas respectivas cidades.

O curso foi realizado no decorrer do ano de 2013, pelo Centro Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia. O intuito desse curso foiqualificar professores que atuam em escolas públicas paraatuarem no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.

Analisamos três amostras dos fóruns de discussão do curso, de três turmas do Curso de Aperfeiçoamento Educacional Especializado para Alunos Surdos.Os fóruns foram realizados na Unidade III do curso, intitulado: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos e entre os conteúdos que são trabalhados nessa unidade encontramos os seguintes capítulos: Capítulo I: Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos; Capítulo II: As Concepções sobre a Surdez: construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional; Capítulo III: O Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos: criando sentidos e significados; Capítulo IV: OAtendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos: Construindo o fazer cotidiano na escola; Capítulo V: O Surdo e o Atendimento Educacional Especial: Onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial? E Capítulo VI:Família do Aluno Surdo e a Escola.

Obteve-se a participação de 39 sujeitos nesses três fóruns, sendo todosprofessores em efetivo exercício em escolas públicas de diversos estados do país, como: SC; MG; BA; RS; CE; RJ, entre outros.

As questões que permearam a construção dessa pesquisa foram: Segundo os cursistas qual a noção de inclusão está presente no AEE?Considerando os conceitos de cultura surda, identidade surda e de diferença, bem como o quadro que diferencia surdez como deficiência e surdez como diferença cultural, para quem se destina o AEE?Quais são as responsabilidades e tarefas do professor ou da professora que trabalhará no AEE? Buscou-se estabelecer um diálogo com os discursos dos cursistas sobre as questões acima, apresentadas nos fóruns, organizadas a seguir, nos tópicos das análises.

O AEE e a inclusão escolar

Após o estudo da legislação, em específico, o artigo 13 da Resolução nº 4, do CNE/CEB4/2009, referente às atribuições do professor do AEE, foi proposto no fórum o debate da seguinte questão: "Que noção de inclusão está presente no AEE?" Destaca-se na tabela abaixo alguns depoimentos.

Tabela 1: Concepção de inclusão no AEE

Sujeitos/Turma	Depoimentos
Sujeito 19, turma 1	*A noção de que o professor tem que saber diagnosticar cada aluno, saber qual é a sua dificuldade, saber trabalhar com todos por igual e saber usar os recursos pedagógicos que o AEE nos proporciona. Assim como estou aprendendo com este curso.*
Sujeito 4, turma 2	*A noção de inclusão abordada no AEE é que o aluno independente de sua necessidade especial tenha condições reais de se desenvolver plenamente assim como qualquer educando promovendo sua participação e autonomia nas atividades do cotidiano.*
Sujeito 3, turma 3	*Na realidade não se nota essas condições nas suas totalidades asseguradas pelo sistema educacional brasileiro, muito se fala em inclusão porém o mínimo ou quase nada se concretiza.*
Sujeito 11, turma 2	*Além da dificuldade de garantir o Atendimento Educacional Especializado para todos os alunos, público-alvo da Educação Especial, considero como um desafio a ser superado a ausência de professores que conheçam e utilizem a LIBRAS na sala de aula comum e na sala recurso.*
Sujeito 36, turma 3	*Se faz necessário concretizar no cotidiano dessa instituição o que já está assegurado por lei. Não basta garantir a acessibilidade, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender. Neste sentido, nosso país ainda têm um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças, adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino.*

Fonte: Dados construídos nos depoimentos, Silva, Buiatti & Souza (2014).

Analisando os depoimentos dos fóruns das três turmas, constatou-se que as primeiras participações dos cursistas se relacionam às discussões teóricas demarcada nos artigos, na legislação, e, na medida que o debate se acentua, com a mediação do tutor, as questões voltam-se para a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano da escola, no trabalho que é realizado no AEE.

Os dois primeiros relatos (*sujeito 19 e sujeito 4*), trazem apontamentos da legislação, das atribuições do profissionais que atuam no AEE e da garantia de todos à igualdade de oportunidades.

Encontra-se na legislação, na resolução n. 4 de 2009, na nota técnica - SEESP/GAB/N. 11/2010, e também no documento orientador para o programa de sala de recursos multifuncionais, as atribuições do professor do AEE.

> 1 - Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (Brasil, 2010, p. 3).

Considerando o público alvo do AEE, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades, é necessário avaliar o processo formativo do educando, investigando de que forma o meio proporciona as possibilidades de desenvolvimento dessa pessoa, pois

> [...] é nos obstáculos com que a criança deficiente se depara no seu processo de desenvolvimento que ela encontra estímulo para lutar pela sua superação. Isso só é possível com a ajuda de formações psicológicas que se formam no percurso de seu desenvolvimento e que não dependem apenas da deficiência em si, mas principalmente das condições sociais que a criança vive (Miranda, 2003, p. 73).

Investigando esse espaço de produção, buscamos não mais aquilo que está no sujeito, mas as relações vivenciadas por ele, pois esse campo reflete os sentimentos da criança perante suas dificuldades, o discurso dos professores ante as necessidades do atendimento educacional especializado para o aluno, a ansiedade diante dos filhos com determinadas limitações. Isto requer o deslocamento da questão para a importância de se pensar em projetos pedagógicos para esses discentes e o conhecimento do funcionamento e da rotina da escola para incluir a demanda do AEE.

O profissional precisa voltar-se para o acolhimento das necessidades dessas pessoas e a intervenção nos fatores considerados como barreiras e/ou maximizadores das limitações desses discentes e a adoção de posturas que viabilizem os seus processos de aprendizagem e autonomia. Para tal, a avaliação mostra-se como fundamental, pois, a partir do diagnóstico desses fatores, pode-se construir uma intervenção que cause movimento nas estruturas, família, escola e no próprio aluno e que vise à construção de projetos que possibilitem a inclusão desses alunos no sistema educacional.

O participante da pesquisa (*sujeito 19*) destaca que o curso está promovendo o debate e aprendizado sobre as estratégias de avaliação, e atendimento da demanda do AEE. Porém alguns depoentes, descreveram que há na legislação a garantia de acessibilidade, mas no cotidiano da escola, a inclusão educacional ainda é incipiente. Destacam a falta de formação profissional, a resistência dos educadores e a desigualdade existente no país.

Considerando que o professor é o profissional que atua diretamente com o ensino e a aprendizagem, é primordial a formação adequada e o conhecimento sobre a organização do ensino e do currículo de maneira a atender às diferentes necessidades. O decreto do AEE n. 7.611/2011

> § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:
> III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
> IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011, p. 1).

Dessa forma, o decreto assinala a formação para o atendimento das diversas linguagens, no caso específico, para as pessoas surdas ou cegas, bem como demarca a qualificação de toda a equipe da escola para a educação inclusiva do público do AEE. Assinala a formação com o intuito de promover a aprendizagem, participação dos estudantes em todas as atividades e na inclusão social, que abrange os vínculos interpessoais destes discentes com colegas, educadores e demais funcionários da escola.

Assim, é primordial que esta formação aconteça, pois a qualidade da formação docente relaciona-se à garantia da capacidade desses profissionais realizarem um estudo da teoria, bem como da prática, levando em conta sua realidade política, pedagógica e, nas palavras de Silva (2010, p. 24) "[...] ser capaz de se posicionar frente às situações apresentadas em seu cotidiano, agindo com autonomia teórica e prática nos diferentes contextos que poderão surgir no exercício da profissão" (Silva, 2010, p. 24).

O presente curso, é uma iniciativa do Ministério da Educação que viabiliza a formação continuada do docente para o atendimento da demanda da Educação Especial, mas agregada à esta formação, cada instituição precisa promover em seu lócus de

trabalho discussões, estudos de casos, da literatura, enfim, movimentar-se no sentido de que a inclusão se torne uma realidade.

AEE e a pessoa surda

O próximo fórum analisado neste estudo traz o seguinte questionamento: "Considerando os conceitos de cultura surda, identidade surda e de diferença, bem como o quadro que diferencia surdez como deficiência e surdez como diferença cultural, para quem se destina o AEE?" A tabela a seguir, assinala alguns depoimentos.

Tabela 2: O AEE e a pessoa surda

Sujeitos/Turma	*Depoimentos*
Sujeito 4, turma 1	*O AEE busca complementar ou suplemetar a educação regular através de recursos que sanem ou diminuam as barreiras encontradas pelo aluno com deficiência possibilitando assim sua plena participação, autonomia e independência.*
Sujeito 18, turma 2	*As atividades desenvolvidas nesse serviço não devem ter como objetivo um ensino para desenvolver conteúdos acadêmicos e sim, objetiva suprir a necessidade do aluno, assegurando o direito de acesso a recursos que possam minimizar suas limitações, promover o seu desenvolvimento e aprendizagem, realizando assim, a inclusão.*
Sujeito 22, turma 3	*O AEE para pessoa com surdez precisa ser visto como uma construção, desconstrução e reconstrução de experiências e vivencias, que a organização do conteúdo curricular esteja pautada em um currículo dinâmico, alterável, possível da ampliação para que atenda todos os alunos.*
Sujeito 13, turma 2	*O momento do AEE é para o desenvolvimento das potencialidades dos surdos por meio de atividades que valorizem e promovam sua língua materna, tendo em vista o desenvolvimento do surdo e de sua identidade em um espaço pedagógico que será dividido em três momentos: momento do AEE em LIBRAS, de LIBRAS e para o ensino de língua portuguesa.*
Sujeito 9, turma 1	*Quando é realizado este atendimento, ele deve ser trabalhado em parceria com o professor da sala de aula comum, para que seja feito um processo de descobertas e realizações nas atividades e desenvolvimento do aluno.*

Fonte: Dados construídos nos depoimentos, Silva, Buiatti & Souza (2014).

Constatou-se nos relatos que grande parte dos participantes fizeram uma reflexão sobre o AEE enquanto sistema de ensino complementar e/ou suplementar no

processo de escolarização, questão debatida e pontuada na apostila estudada por eles no curso. De acordo com a legislação, o AEE funciona como atendimento extra turno, o discente frequenta o ensino regular num período e, em outro turno, é realizado o AEE como complemento à sua escolarização para dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou suplementar, no caso da superdotação ou das altas habilidades. Fávero (2008) enfatiza que a inclusão plena aponta que a educação especial não pode ser entendida como substitutiva ao ensino comum, sendo a sua substituição incompatível com a igualdade de acesso e permanência na escola, prevista na Constituição Federal de 1988, art. 206.

As atividades realizadas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas ocorridas na sala de aula durante o processo de escolarização, embora ambas sejam parte do processo. O AEE é oferecido em horário oposto ao que estudantes frequentam a sala de aula comum, para que estes possam cursar regularmente o ensino regular na sala comum, sendo que, nesta, terão acesso a todas as aulas ministradas ao restante da turma, pois o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização.

No capítulo IV da apostila, Silva (2012a) destaca que o AEE para os sujeitos surdos precisa desenvolver e ampliar as condições de aprendizado no oferecimento de recursos de acessibilidade[109] ao currículo escolar. Destaca que a aula de Libras é um direito deste aluno e a língua portuguesa como segunda língua. Para a autora, é essencial que "ao se trabalhar com a informação e a cultura, deve-se buscar apresentar informações de mundo básicas de forma aproximar os estudantes surdos do nível de conhecimentos e informações que os ouvintes possuem" (Silva, 2012a, p. 124).

Neste sentido, como destacaram os sujeitos 22 e 13, o currículo precisa ser flexível, no sentido de se compreender que existem especificidades na comunicação destas pessoas que precisam ser consideradas, ou seja, que sejam oferecidos, acessibilidade e construídos projetos diferenciados, de acordo com suas limitações e necessidades.

[109] Compreende-se que a acessibilidade abrange a estrutura física, espacial, as condições de comunicação, o acesso à informação, os recursos e materiais didático-pedagógicos para o agenciamento da aprendizagem a todas as pessoas, o uso de tecnologias assistivas e o transporte coletivo com as adequações necessárias para o uso das pessoas com qualquer limitação, seja física ou sensorial.

A flexibilização curricular, termo aliado à acessibilidade significa "[...] enriquecê-lo, abrir possibilidades, experimentar novas formas de organização e desenvolvimento". Assim, é preciso romper com o preconceito e com posturas homogeneizantes que "[...] valorizam e priorizam determinados grupos de saber" (Silva, 2012b, p. 28). A compreensão da flexibilização curricular abrange a concepção das diferenças humanas, das diversas formas de aprender e, neste sentido, a construção de projetos pedagógicos que considerem a acessibilidade curricular, "[...] os currículos precisam demonstrar o compromisso político com a garantia de que todos poderão cursá-lo" (Silva, 2012b, p. 30).

Contudo, o AEE não é único espaço de circulação destas pessoas na escola, a maior parte do tempo, elas permanecem na sala de aula comum. Assim, como destacou o sujeito 9 o AEE deve estar em parceria com o professor do ensino regular. O aluno do AEE transita em todos os lugares, na sala comum, no AEE, nos pátios da escola, nas aulas de educação física, ou seja, ao acesso destas pessoas precisa ser estruturado em todos os ambientes.

Os documentos legais salientam a necessidade do trabalho integrado, a nota técnica- SEESP/GAB/N. 11/2010 dispõe sobre as funções do AEE na escola, entre elas, "[...] promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros" e destaca como diretrizes do AEE "[...] estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, [...] bem como as parcerias com as áreas intersetoriais" (Brasil, 2010, p. 2).

A legislação estabelece que a comunicação e o trabalho articulado são atribuições dos profissionais do AEE e fazem parte da organização e estruturação deste atendimento. O trabalho em conjunto fortalece as práticas no AEE, auxilia os alunos, as famílias e todos os profissionais que estão envolvidos no atendimento, além de desenvolver as potencialidades dos educandos.

A atuação dos profissionais do AEE

A última questão analisada neste estudo, refere-se a seguinte questão, colocada no fórum: " Quais são as tarefas do professor ou da professora que trabalhará a partir da concepção do AEE?". Segue alguns depoimentos.

Tabela 3: A atuação dos profissionais do AEE

Sujeitos/Turma	*Depoimentos*
Sujeito 37, turma 1	*Somente elaborar, diagnosticar e pôr em prática planos de ensino e currículos prontos não é o suficiente. Ter uma boa convivência com órgãos que possam motivar a convivência e socialização dos alunos é imprescindível, uma vez que estimula a aprendizagem e a boa convivência.*
Sujeito 2, turma 2	*O profissional que realiza o atendimento educacional especializado tem suas atribuições como identificar a deficiência, estudar e organizar um plano de atendimento que atenda o aluno em suas dificuldades e habilidades, definindo as formas de atendimento seja ela individual ou em grupo, os dias e horários, as adequações de materiais a serem utilizados tanto no atendimento como na sala de aula regular, trabalhar em conjunto com toda a equipe pedagógica e principalmente com o professor regente da turma a qual o aluno está incluído.*
Sujeito 15, turma 3	*Esta sensação de às vezes estarmos sozinhas, deve-se ao fato de alguns professores do ensino regular desconhecerem a importância do AEE e não darem credibilidade aos professores do AEE.*
Sujeito 29, turma 1	*O professor será um mediador, através de metodologias adequadas, planos de atendimentos individualizados e coletivos.*
Sujeito 8, turma 2	*O professor tem que acompanhar todo este processo de aplicabilidade dos recursos e verificar o desempenho do aluno, principalmente dentro da sala de aula comum, por isso deve haver uma parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino regular. Juntos, eles podem acompanhar o desempenho do aluno, sugerir e inovar novas técnicas de aplicabilidade das atividades em ambas as salas.*

Fonte: Dados construídos nos depoimentos, Silva, Buiatti & Souza (2014).

Os participantes da pesquisa, reafirmaram neste fórum, a importância da interlocução entre profissionais do AEE, demais professores da escola, bem como áreas intersetoriais (profissionais da saúde, por exemplo). O decreto nº 7.611 que dispõe sobre o AEE, descreve como objetivos deste atendimento:

> Art. 2º. São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - prover condições de ***acesso***, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2011, p. 2).

Dessa forma, a equipe do AEE é responsável por promover o acesso dos estudantes no ensino regular, implantando atividades e recursos pedagógicos que auxiliem os alunos na participação, desenvolvimento e aprendizado. Para que isto ocorra, a equipe do AEE trabalha de forma integrada ao restante da escola, como destaca acima, no inciso II, porque, se permanecer isolada em seus atendimentos, em suas salas, descaracterizamos a função do AEE de contribuir para a inclusão educacional dos alunos no ensino regular. O professor do AEE irá trabalhar com metodologias diferenciadas e, em conjunto com o professor do ensino regular, contribuir para o atendimento das dificuldades e especificidades de cada caso, na construção de instrumentos que forneçam subsídios e ampliem as condições de acesso e aprendizado.

Glat e Blanco (2007) defendem o atendimento educacional especializado dentro da escola num trabalho conjunto, em que os profissionais do AEE permitem o suporte aos professores da sala comum que estão no ensino regular, para auxiliar seu trabalho e realizar, se for o caso, atendimento direto, complementar ao aluno. Essa parceria é fundamental, os dois espaços, o do AEE e o da sala de aula, precisam estar dispostos a inovar, mudar e transformar para que a inclusão se efetive.

Este "jogo de empurra" descrito pelo ***Sujeito 15- turma 3***, no qual a equipe do AEE fica exclusivamente responsável pela demanda do AEE dificulta o processo de escolarização do público da educação especial e constitui-se no modelo de segregação que apenas integra esse estudante, transformando os atendimentos especializados em antigas “classes especiais”.

O Sujeito 15- turma 3 destaca uma questão fundamental que é a função da equipe do AEE de mediadores do processo de escolarização. O professor que não faz esta mediação não consegue realizar um atendimento efetivo no AEE, conforme salienta Facci (2004),

> [...] o que é peculiar na atividade docente em relação a qualquer outra atividade é que esta consiste sempre em firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado, assim como levá-lo ao domínio de cada componente da nova realidade, como dirigir a atenção para o que o professor está falando. O novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique (Facci, 2004, p. 230).

Desta forma, o ensino no AEE precisa acessar as potencialidades dos estudantes para provocar a criação de diferentes possibilidades de organização e pensamento e o professor é o mediador, possui a função de socializar o saber e ajuda a remover os obstáculos que se introduzem entre os sujeitos e o conhecimento.

Os estudantes quando adentram no AEE precisam ser avaliados em todas as áreas do desenvolvimento (afetiva, física, sensorial, motora, cognitiva, linguagem, raciocínio lógico-matemático, leitura, escrita etc) para o diagnóstico de suas necessidades e potencialidades e, após este estudo, deve ser organizado um plano de atendimento. Este plano como já foi salientado precisa envolver também o educador da sala de aula comum, bem como os demais profissionais que trabalham com este discente. Esta teia de relações é essencial para que a inclusão de fato aconteça e o estudante tenha acesso à escolarização.

As orientações tanto às famílias quanto aos professores estão previstas nas atribuições do professor do AEE, conforme destaca a nota técnica - SEESP/GAB/N. 11/2010, item 5: "Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação" (Brasil, 2010, p. 5). O documento enfatiza, também, a parceria não só com o professor da sala comum que atende o aluno do AEE como os demais profissionais, haja vista que o aluno pertence à escola deve ter acesso a todos os ambientes da instituição e, assim, a equipe precisa estar preparada para propiciar este acesso, bem como os profissionais de outras áreas que acompanham o caso. Como podemos ler no item 4:

> Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais (Brasil, 2010, p. 5).

Nessa direção, a legislação prevê a avaliação do discente para a elaboração e execução do plano de AEE do aluno. Assim, após a avaliação, identifica-se as habilidades, as necessidades educacionais, a fim de organizar estratégias, recursos pedagógicos, de acessibilidade, o cronograma e carga horária para o atendimento.

Quanto às práticas educativas, os recursos pedagógicos, identificam-se dois itens da nota técnica:

> 3.Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
> 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Brasil, 2010, p. 5).

A produção dos materiais pedagógicos acessíveis ocorre na etapa seguinte à avaliação, ou seja, refere-se à intervenção. Esta é organizada de acordo com o Plano de Atendimento Individualizado, em consonância com os aspectos observados no processo de avaliação. A atuação dos profissionais do AEE, como destacado anteriormente, é de caráter complementar e suplementar, e, para atender às necessidades individuais, seja nas áreas psicomotora, linguagem, cognição, escrita, leitura, número, atenção, memorização, percepção, memória etc., averígua-se, nos momentos da avaliação, as reais limitações e as potencialidades de cada sujeito. Estrutura-se a utilização dos diversos instrumentos como mencionado na nota técnica, item 6, atentando-se para o risco de não homogeneizar e classificar o sujeito em relação à deficiência.

Considerações finais

Este estudo demonstrou que os participantes da pesquisa no processo de formação continuada, mostraram o conhecimento teórico sobre aspectos discutidos na apostila, nos fóruns e debates com seus tutores e colegas e uma posição crítica frente ao cotidiano da escola e a configuração do AEE.

Muitas questões foram mobilizadas como a cisão recorrente entre profissionais do AEE e demais educadores, falta de formação docente para atendimento da demanda do AEE, resistências dos profissionais para a inclusão e a discussão sobre as atribuições desta equipe.

Neste sentido, defende-se que o trabalho do AEE necessita se deslocar da sala de recursos, ampliando a atuação nos diversos ambientes de aprendizagem na escola, responsabilizando todos os profissionais pelo atendimento desta população, assim como

se constituir numa rede de interlocução com os demais profissionais que atendem à clientela.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (2005). **Estudo de caso em pesquisa e em avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro.

BARDIN, Laurence. (2011). Tradução de Luís Antero Reto. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições.

BRASIL, MEC. SEESP. (2007). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC.

_____. (2009). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n º 4** de 2 de outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.

_____. (2010). Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica- SEESP/GAB/Nº 11/2011.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília.

BRASIL. (2011). **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília.

FACCI, M. G. D. et al. (2012). Medicalização na escola e fracasso-escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D. et al (Orgs.). **A exclusão dos "incluídos":** uma crítica da psicologia da Educação à patologização dos processos educativos. Maringá: Eduem.

FÁVERO, E. (2008). Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes.

GLAT, R.; BLANCO, L. de. M. V. (2007).Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva:** Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras.

KENSKI, V. M. (2002). Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: ROSA, D., SOUZA, V. (orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A.

MIRANDA, A. A. B. (2003). **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** Universidade Metodista de Piracicaba: São Paulo, Tese de Doutorado.

SILVA, L. C. (2010). A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial.** Uberlândia: EDUFU.

SILVA, L. C. da. (2012a). A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: SILVA, L. C. et al. (Orgs). **Inclusão educacional, do discurso à realidade:** construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU.

SILVA, L. C. da. (2012b). A LDB, as Políticas Públicas e a Formação de Professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional? In: SILVA, M. V; MARQUES, M. R. A

(Orgs.). **LDB:** Balanços e perspectivas para a Educação Brasileira.Campinas, SP: Editora Alínea.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO ESCOLAR: O MOVIMENTO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Viviane Prado Buiatti- Universidade Federal de Uberlândia(IPUFU)
Arlete Aparecida Aparecida Bertoldo Miranda - Universidade Federal de Uberlândia(FACED)

No ano de 2008, promulga-se o primeiro decreto que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo, revogado, em 2011, pelo decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011[110]. Contudo a aspiração pelo atendimento especializado não aparece somente com o decreto de 2008, encontramos, ao longo da história, nos documentos oficiais, o movimento por este atendimento nas escolas, as diversas expressões utilizadas para retratar a população da educação especial e a repercussão destas nos atendimentos oferecidos. Neste momento, iremos retratar esta trajetória e analisar como as terminologias da Educação Especial foram sendo modificadas.

Na legislação educacional brasileira, encontramos, nos escritos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 4.024/1961, a educação prevista para as pessoas com deficiência, expressa pelo termo educação de "excepcionais", como descreve o artigo 88 desta lei: "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Brasil, 1961).

A terminologia "sistema geral" denotou que esse ensino poderia ser considerado como qualquer um, inserido num sistema de ensino, fosse ele especial ou o ensino regular. Acrescido a isso, não consta uma obrigatoriedade de oferecer a matrícula, já que o dizer "no que for possível" deixa brechas para o não atendimento.

[110] O Atendimento Educacional Especializado refere-se a um "[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2011, p. 1). Os alunos frequentam o AEE em turno inverso ao ensino regular, possuem dupla matrícula, devem matricular no AEE que se constitui na modalidade de ensino da educação especial, bem como no ensino regular.

O termo utilizado nessa legislação, referindo-se às pessoas com deficiência, era os "excepcionais". Bueno (2004, p. 27) ressalta que excepcional é a palavra que surgiu para substituir outros termos usados anteriormente, tais como "deficiente, prejudicado, diminuído". Entendia-se que esse conceito era "mais preciso e menos estigmatizante", explicação que pode ser questionável, já que excepcional indica aquele que está fora dos padrões estabelecidos como "normais". Acreditamos que é tão estigmatizante quanto os demais termos, porque aponta para o doente, o desajustado e inapto a atender às exigências sociais.

Bueno (2004) reflete que a terminologia tem uma conotação política, porque os "excepcionais" estão de fora de uma classe em que terão a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento industrial e constituírem-se como trabalhadores em potencial. No Brasil, com a construção de escolas para as pessoas com deficiência, na década de 1970, colocava-se nelas toda a responsabilidade pelo mau rendimento escolar, e grande parte da população julgada pobre e sem condições de adequação ao sistema de ensino, era considerada também público das instituições de Educação Especial.

As pessoas com deficiência eram consideradas possuidoras de "[...] desvio em características biológicas, psicológicas e sociais" (Bueno, 2004, p. 39), ou seja, a Educação Especial envolvia todos os desqualificados, população das camadas populares designadas como doentes, sem cultura e com déficits de linguagem. Nas palavras de Bueno (2004, p. 40),

> [...] é nesse momento que o termo excepcional passa a ser utilizado, porque responde de forma mais precisa ao processo de seletividade da escola, o qual, por sua vez, reproduz no âmbito da educação, o processo de participação-exclusão do extrato mais baixo da classe trabalhadora.

Bueno (2004) acrescenta que os indivíduos avaliados como "excepcionais" estão fora dos padrões da normalidade e, portanto, o ponto principal seria o desvio da norma, norma que é construída pelos homens em suas relações com o outro. Dessa forma, os "excepcionais" seriam:

> Os indivíduos com quadros lesionais orgânico evidentes, que geram dificuldades escolares e sociais. São os casos das graves lesões cerebrais, das mutilações e deformidades físicas de grande monta, das deficiências mentais evidentes. (p. 49)
>
> Os que apresentam desvios leves, tais como deficiência mental "leve", os distúrbios perceptuais, motores e de linguagem "leves" (p. 50).

> Casos de desajustes sociais e de distúrbios de personalidade. [...] Dificuldades de integração escolar e social, casos de distúrbios de aprendizagem, fracasso escolar (p. 51) (Bueno, 2004, p. 49-51).

Nesse sentido, os "excepcionais" seriam todos aqueles que, produzidos pelas determinações sociais, eram desviantes dos padrões e normas vigentes e politicamente e avaliados como improdutivos. Assim:

> Na medida em que, na sociedade de classes, a expropriação de uma classe pela outra se configura como ponto central desse processo, estabelecer uma relação entre excepcionalidade e normalidade que abstraia essa denominação é contribuir para a permanência da sua condição de marginalizado (Bueno, 2004, p. 53).

Silva (2009, p. 205) entende que o termo "excepcional" ainda "vincula a deficiência a um acontecimento biológico que torna a pessoa com deficiência como um campo da medicina, como algo à parte do sujeito que o torna um paciente com diferenciais que precisam ser tratados e superados". Assim, tem-se embutida nesta terminologia uma concepção essencialmente clínica, médica e traz, como consequências, a anulação do outro e sua exclusão.

A próxima legislação, a Lei n. 5.692/1971, alterada pela redação da Lei n. 7.044/1982, fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus. Possui um único artigo que explicita a temática, o art. 9:

> Art. 9. Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

De acordo com Carvalho (2007, p. 67), esse artigo gerou muitas controvérsias, porque omitiu alguns quadros, como os transtornos globais do desenvolvimento, as síndromes neurológicas, e inseriu os cegos e surdos dentro da categoria de pessoas com deficiência física, indo na contramão da classificação utilizada para deficiência sensorial. O artigo incluiu também os alunos que apresentam atraso na matrícula na idade regular.

A presente legislação causou um grande prejuízo a várias crianças que, consideradas atrasadas por diversos motivos, como dificuldades no processo de escolarização, dificuldades por inúmeras razões de acesso à escola em idade cronológica determinada como "normal", são avaliados como discentes necessitados de tratamento

especial. Nesse sentido, temos, nas escolas especiais, inúmeros casos em que, na realidade, são pessoas que deveriam estar no ensino regular.

Com relação ao "tratamento especial", segundo Carvalho (2007), o Conselho Federal de Educação se pronunciou, na época, como educação às pessoas com deficiência, que englobava a garantia de assistência técnica e financeira. Propôs diretrizes que enfatizavam o preparo dos profissionais e a implantação e melhoria das escolas especializadas. A primeira delas se referia à formação adequada do ensino superior e ao desenvolvimento de pesquisas na área, e a segunda, à criação de escolas e classes especiais adequadas. O Conselho deliberou ainda que caberia aos educadores definir se a educação desse grupo de alunos deveria estar inserida no sistema geral de ensino.

Ferreira (2006, p. 88) salienta que, no Brasil, as instituições especializadas tiveram grande influência nessa época no que diz respeito à formulação de ações políticas do estado. E foi incrível a expansão de instituições filantrópicas e classes especiais dentro da escola comum, na concepção de agrupar de forma homogênea e com professores especializados para abrigar os alunos considerados excepcionais, ou, de algum modo, merecedores do "tratamento especial", como preconizava a Lei.

No dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Nova Constituição Brasileira. Este documento registrou uma diretriz específica, garantindo o atendimento educacional especializado. Como se lê no artigo 208, "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Em primeiro lugar, evidenciamos a terminologia utilizada, *portador de deficiência*. Essa expressão foi alterada pela Resolução n. 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que, no art. 2º, atualiza a nomenclatura do regimento interno do CONADE, e dispõe, no inciso I: "Onde se lê pessoas portadoras de deficiência, leia-se pessoas com deficiência".

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 30), o termo portador é inadequado, porque "[...] necessidades não se portam, como objetos; necessidades são experimentadas e manifestam-se". Como nos lembra Silva (2009, p. 144), a expressão portadores "[...] remota à ideia de deficiência enquanto algo que se carrega e que marca o sujeito de

forma pejorativa, ou ainda, que a encara enquanto um fardo, um peso para a sociedade e para a pessoa que porta, carrega".

Mazzotta (2005) contextualiza o uso desse termo, de acordo com as concepções sociais da época, as quais concebiam a pessoa com deficiência como um peso para todos, sociedade, família e a escola. O ser doente necessitava de tratamento, cura para que pudesse exercer alguma função produtiva na sociedade.

Silva (2009) entende o termo deficiência como condição, algo que é inquestionável. Para a autora:

> O que varia, entretanto, é o seu entendimento histórico, pois este precisa ocorrer de forma contextualizada num movimento social, político e cultural. Desta forma, a relação do sujeito com a deficiência depende do contexto em que vive, podendo ser construída por meio dos diferentes agenciamentos coletivos (Silva, 2009, p. 145).

A autora acrescenta que o agenciamento coletivo irá influenciar substancialmente, a construção da identidade e subjetividade dos indivíduos, podendo elucidar a concepção de deficiência como um fardo e delinear posturas que a considerem "[...] como uma situação em que se vive, que demanda equiparação de oportunidades materiais e intelectuais para estar no mundo" (Silva, 2009, p. 145). Compreendemos que a forma de ser e estar de cada sujeito dependerá de como, coletivamente, será constituído na interação com o meio em que vive.

Portanto, o termo pessoa com deficiência é o mais adequado, porque traduz uma pessoa que tem limitações, sejam elas de natureza sensorial, intelectual, física ou motora. Estas restrições precisam ser trabalhadas, com projetos diferenciados e recursos especiais. Assim, como salienta Góes (2004, p. 99), "[...] não é o déficit em si mesmo que traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhes são propiciadas".

Na Constituição, é demarcado o atendimento para os "portadores de deficiência", mas não fica evidente no documento quem são essas pessoas. Para Ferreira (2006), esse termo possibilita a leitura de que são aqueles que possuem necessidades educacionais especiais e esse conceito é muito amplo, nas palavras da autora:

> Busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual e educacional, pode dificultar a percepção de aspectos particulares da

> educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre os problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial (Ferreira, 2006, p. 92).

Outra expressão utilizada é a palavra "preferencialmente", ou seja, o atendimento pode ser realizado na rede regular de ensino ou nas instituições especializadas. Como comprovamos no artigo 227, é explicitada a participação das instituições particulares, como ressalta "O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais". Neste artigo, o inciso II e o parágrafo 2º relatam:

> II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.
> § 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 1988, s/p).

Compreendemos que esse texto, apesar da ambiguidade revelada entre os setores públicos e privados, dispõe de um importante passo para que haja mudanças com relação ao acesso e aponta para um redirecionamento da organização da escola, definindo a necessidade de criação de programas de atendimento, acessibilidade e convivência. Neste sentido, fomenta a construção de uma sociedade inclusiva. Nos dizeres de Silva (2009, p. 146), "[...] o texto constitucional é de grande relevância para as transformações sociais e educacionais, uma vez que é a partir dele que se fundamenta a elaboração dos demais dispositivos legais que organizam e dão forma aos artigos e incisos da Lei".

Segundo Kassar (1999), com o apoio de associações e profissionais de diferentes segmentos da educação, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei n. 8.069/1990, que substituiu o Código de Menores e prevê a garantia e proteção dos direitos das crianças e adolescentes. O ECA segue a mesma proposta da Constituição Federal de 1988, conforme frisa em alguns trechos:

> Art. 11, parágrafos 1º e 2º: "a criança e adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado" e "Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente àqueles que necessitarem os medicamentos, próteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação".

> Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Inciso II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Brasil, 1990, s/p).

Destacamos que essa legislação significou uma importante abertura para exercer o direito da criança e adolescente com deficiência ou não, ao enfatizar, como um dos princípios, o de cidadania, "[...] podendo valer a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento" (KASSAR, 1999, p. 83). Para que seus postulados se concretizem, a sociedade precisa de fato assegurar esses direitos sob a forma de ação, atitude, conhecimento da legislação e propagação, já que:

> Uma política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. As políticas públicas não são propriamente o Estado, mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal; e somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade (Kassar, 1999, p. 84).

A partir de 1988, com a Constituição Federal, houve uma universalização da educação, gerando um alastramento da proposta de educação inclusiva. Nesse momento, iniciam-se as convenções internacionais com a participação do Brasil. Kassar (2011) denomina esse processo de internacionalização da economia, da qual participam diretamente instituições financeiras internacionais e, também, o Banco Mundial.

A Organização das Nações Unidas (ONU) busca, de certa forma, estimular a política social como propulsora de desenvolvimento econômico e se fortalece "[...] pelos princípios de direitos humanos, com os conceitos de desenvolvimento humano e coesão social" (KASSAR, 2011, p. 48). O Banco Mundial tem estado atento às questões sociais advindas da sociedade civil, como a educação inclusiva. As conferências internacionais que discutem a questão refletem desejos e solicitações da sociedade e dos movimentos civis.

Documento importante surge, em 1994, a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial, resultante de uma Conferência Mundial de Educação Especial, que agrupou delegados de 92 governos e 25 (ONGs). Foi realizada em Salamanca, na Espanha, no mês de junho de 1994, patrocinada pela UNESCO e pelo governo da Espanha.

O texto descrito reassegura o direito à educação para todos já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e também na Conferência sobre Educação para Todos (1990). Nas primeiras linhas, estabelece: "[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem" (p. 1).

A declaração[111] propõe uma estrutura de ação em educação especial e, na introdução, adota como princípio:

> Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados [...] No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (Unesco, Declaração De Salamanca, 1994, p. 2).

Nesse trecho, podemos ressaltar a menção que faz às crianças com dificuldades no processo de escolarização, inserindo-as nas "necessidades educacionais especiais", juntamente com as pessoas com deficiência. Reforça que todos devem estar incluídos nas escolas comuns, mas não determina que estejam no ensino regular (Carvalho, 1997, p. 36). Abarca todos aqueles grupos excluídos em escolas e, também, no âmbito social, destacando: "[...] independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc.".

A declaração é considerada um marco para diversos autores (Bueno, 2001; Glat, 2007; Laplane, 2007; Ferreira & Ferreira, 2007), porque afirma a proposta da educação inclusiva e questiona as concepções e atuação da escola tradicional, bem como da escola especial. Em vários momentos, enfatiza que deve haver uma modificação no ensino.

---

[111] Documento de referência, publicado pela CORDE, disponível no site <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 12 jun. 2013.

Para Carvalho (1997, p. 62), a necessidade de mudança da estrutura da escola denuncia o caráter elitista desta instituição que se intitula como democrática. A Declaração de Salamanca compreende "[...] uma escola que entenda a educação como fato social, político e cultural, em oposição a uma escola padronizada e reprodutora do *status quo*, na medida em que uns poucos são privilegiados, em detrimento da maioria".

Com relação ao discurso de igualdade de direitos preconizado pela declaração, Bueno (2008) questiona que ele camufla a seletividade escolar, e aqueles que são das classes privilegiadas estão fora deste grupo intitulados, na declaração, como aqueles que possuem "necessidades educacionais especiais", porque vivenciam outro padrão de educação. Carvalho (1997, p. 64) nomeia-os como "cidadãos menores", ao explicitar o grave problema da educação brasileira das camadas populares, que se encontram sem acesso e com baixo rendimento na escola fundamental. Dessa forma, vivenciamos um sistema desigual e fica inviável acreditar no discurso de "igualdade de oportunidades".

Glat e Pletsch (2011, p. 21-22) trazem uma discussão interessante sobre o termo utilizado nesse documento, "necessidade educacional especial" e declaram que ele envolve tanto características individuais quanto o contexto sociocultural em que as pessoas vivem, isto é, "[...] refere-se tanto à constituição orgânico-psicológica do sujeito quanto à sua condição social frente à cultura escolar". Neste sentido, os alunos nomeados pelo documento como aqueles que possuem "necessidades educacionais especiais" estão fora da padronização demarcada pela escola em que, quase sempre, são desconsideradas as suas experiências e o contexto sociocultural. As autoras esclarecem que "necessidade educacional especial" não é o mesmo que deficiência: "[...] o conceito de necessidade educacional especial está intimamente relacionado à interação do aluno com a proposta ou a realidade educativa com o qual se depara" (Glat & Pletsch, 2011, p. 21-22).

Carvalho (1997) e Bueno (1999) discutem que essa proposta, ao enquadrar todos dentro da concepção de possuírem "necessidades educacionais especiais", faz perder o foco na população e desconsidera o grupo de sujeitos que necessitam de projetos diferenciados para atender às suas necessidades e compactua com princípios de normalização. Isto é, os alunos que não apresentarem prejuízos orgânicos evidentes seriam os indicados para estar na escola inclusiva, e as que evidenciam prejuízos orgânicos comprovados não participariam deste modelo de escola.

O documento dá outras providências às escolas especiais e declara que "[...] as escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares" (Unesco, Declaração De Salamanca, 1994, p. 10). Descreve que cabe às escolas especiais atender a pequena quantidade de crianças, aquelas que não se adaptarem às classes ou escolas regulares e acrescenta que apenas uma pequena minoria de crianças tem-se beneficiado da escola especial e, neste sentido, faz uma crítica à estrutura da escola especial, propondo, assim, mudanças no que se refere aos seus princípios, concepções e práticas. Dispõe que o ensino regular é a forma mais adequada de atendimento a todos os alunos com deficiência ou não, declara que são primordiais as alterações na educação especial, mas não defende o fim destas instituições.

Ainda na década de 1990, a Lei 9.394/1996 foi outro um dos marcos para a educação brasileira e traz, em um capítulo específico, o capítulo V, três artigos (artigos 58, 59 e 60) para a educação especial. O artigo 58 descreve:

Por educação especial, o artigo 58 compreende como uma modalidade de educação escolar, que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. O termo preferencialmente, assim como na Constituição federal de 1988, remete-nos à ideia de que há uma opção, ele pode acontecer tanto na rede regular, como fora dela e, mais uma vez, não diz quem fará esta escolha. O parágrafo 1º explica "quando necessário" haverá os serviços de apoio, isto é, incluir os alunos com deficiência na rede regular, mas com a responsabilidade de atendê-los em todas as suas necessidades.

O parágrafo 2º demarca os outros serviços para atendimento da população que não se enquadrar na rede regular e, "desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas" (Garcia & Michels, 2011, p. 108).

Dessa forma, as características pessoais dos alunos são colocadas como dificultadoras para a sua inclusão no ensino regular, mais uma vez, a "culpa" recai sobre a pessoa. São oferecidas classes especiais, um perigo, na nossa avaliação, porque podemos visualizar um grupo de crianças inseridas nestas classes, que englobam tudo, pessoas com deficiências, queixas escolares, problemas de comportamento, entre outros. Isto é, aqueles marginalizados pelo processo educacional ficariam alojados nestes lugares, sendo tratados diferentemente com poucas chances de acesso à aprendizagem.

Em 1999, o Decreto n. 3.298 regulamenta a Lei n. 7.853, ao dispor sobre a "Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência". Esta Lei afirma o "[...] oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino" (art. 2º, parágrafo único, inciso I letra b), o que quer dizer que, no campo educacional, "[...] registrou o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros" (Ferreira & Ferreira, 2007, p. 22). Acrescenta, no artigo 8º, inciso I, que "[...] constitui-se crime recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta".

Dez anos após a Lei, o decreto que a regulamenta (n. 3.298), define a educação especial como "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles, o portador de deficiência" (BRASIL, 1999, seção II, s/p). Assim, mais uma vez, fica explícita nos documentos a indicação para o atendimento preferencial na rede regular as pessoas com deficiência, sendo a educação especial explicitada como *modalidade* de ensino, e enfatiza que deve atuar como complementar ao ensino regular.

Entendemos que o artigo sinaliza para que a escola especial se configure em uma rede de apoio, mas, ao mesmo tempo, também a coloca como um dispositivo que pode ser o único em alguns casos. No capítulo I, das disposições gerais, o decreto caracteriza a população que seria a de pessoas com deficiência subdividindo-a em categorias que se seguem:

> Art. 3º. Para os efeitos deste Decreto, considera-se:
> I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;
> II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e
> III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 1999, p. 4).

Nesse momento, consideramos que o documento estabelece uma classificação das pessoas e ficamos questionando a repercussão destes escritos no contexto educacional, com relação aos diagnósticos e à separação entre aqueles que seriam aptos e não aptos para ocupar determinados espaços. A deficiência é tida como uma anormalidade física e também de ordem psicológica e, possivelmente neste aspecto, poderiam enquadrar-se erroneamente aqueles alunos classificados como possuidores de déficit intelectual, com a justificativa de viverem em ambientes de "famílias desestruturadas", por exemplo, o que nos faz pensar que essa classificação é extremamente subjetiva e diz respeito a uma normalização social e política. A pessoa classificada como "incapaz", no documento, dentre outras características, é aquela que carece de recursos para comunicação, isto é, todas pessoas com deficiência que necessitem de recursos alternativos para realizar determinadas atividades seria "incapaz"? Neste sentido, a nosso ver, essa definição é absurda e altamente questionável em diversos aspectos, e a partir dessa conceituação, a educação especial talvez fosse a mais indicada em vários casos. Carvalho (1997, p. 39) considera que esse enfoque é determinista e a educação especial pode ser entendida como "a única solução".

Glat e Pletsch (2011, p. 31) salientam que, com o discurso da inclusão demarcado nos documentos legais, os alunos com deficiência estão indo para as escolas regulares em turmas comuns, mas algumas pesquisas realizadas por elas, no contexto educacional, revelaram que essa população tem sido considerada quase que exclusivamente responsabilidade da equipe de educação especial, seja dentro ou fora da escola regular. Diante desta questão, temos a exclusão em torno do processo de inclusão, acontecendo concomitantemente, já que estes alunos estão à parte daquilo em que deveriam ser incluídos, a construção de conhecimento.

Analisaremos, a seguir, outro documento, escrito no ano de 1999, a Convenção de Guatemala, promulgada, no Brasil, pelo Decreto n. 3.956 em 14 de setembro de 2001. A conhecida Convenção de Guatemala tem como denominação oficial, Convenção Interamericana, para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

O documento fundamenta-se em quatorze artigos, e no 1º conceitua a deficiência: "[...] o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais

atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social" (Brasil, 2001, s/p). É interessante porque demarca as questões sociais e econômicas que podem ser agravantes às limitações das pessoas com deficiência, exemplificados pelas dificuldades de acesso no que diz respeito aos recursos materiais e de desenvolvimento humano e aprendizagem, delineados por uma educação tradicional e normalizadora. Nesse sentido, como ressalta Kassar (2007, p. 65), "[...] é impossível pensar na educação das pessoas com quaisquer que sejam as diferenças orgânicas sem abordar a qualidade de ensino para todos os cidadãos".

No artigo II, tem-se o objetivo desta convenção: "[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade". Carvalho (1997, p. 58) lembra que este texto constitui-se em um documento internacional de grande importância e que "[...] tem inspirado inúmeras reivindicações em prol da inclusão de quaisquer pessoas com deficiência nas classes comuns, alegando que sua matricula em classes ou escolas especiais constitui discriminação". São constantes e fortes, nesse documento, as palavras discriminação, integração social e o direito do exercício da cidadania pelas pessoas com deficiência.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O documento traz a seguinte terminologia "educandos com necessidades educacionais especiais" e, no artigo 5º, define as características deste grupo de pessoas:

> Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, CNE/CEB, 2001, p. 3).

De acordo com esse texto, as dificuldades no processo de escolarização que não estão vinculadas a quaisquer causas orgânicas se enquadrariam no grupo que necessita

de atendimento especializado, o que pode ser um risco, conforme analisa Kassar (2007), pois o documento exige o atendimento a todos os tipos de criança, e, assim, permite a infiltração de grande quantidade de crianças nas escolas e classes especiais com queixas escolares e que poderiam ser avaliadas como deficientes intelectuais leves por diversos fatores, como problemas na relação professor-aluno, na aquisição da leitura e escrita, entre outros. Temos uma questão que se refere ao diagnóstico, ou seja, diversas pesquisas apontam (SOUZA, 1996; KASSAR, 2007, 2011; PATTO, 2008; GLAT, 2007) este equívoco, como retrata Kassar (2007):

> O encaminhamento dessas crianças (com dificuldade de aprendizagem sem uma causa orgânica específica) a serviços especializados, a fim de "sanar" essas "dificuldades" pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de "ensinagem" e não de um problema de aprendizagem, e não se preocupe em mudar para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da ideia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando, na verdade, pelo rótulo das crianças com "necessidades educacionais especiais" continuam a ser atendidas as crianças do tão discutido "fracasso escolar" (Kassar, 2007, p. 56).

Ferreira e Ferreira (2004, p. 23) destacam que a terminologia adotada, "necessidades educacionais especiais", ampliou o foco da população que se beneficiaria de atendimento especializado e "[...] nele incluindo o conjunto dos alunos percebidos como problemáticos pela escola e, mais ainda, atribuindo à área da educação especial a responsabilidade primeira pela educação de todos eles". Reafirmamos a concepção de que o objeto da educação especial são as pessoas com deficiência, contudo o uso da expressão "educandos com necessidades educacionais especiais" fez com que a população da educação especial se estendesse à grande quantidade de crianças que não precisariam do atendimento educacional especializado, assim, enquadrar-se-iam todos que a escola avaliar imersas nas necessidades especiais.

O artigo 3º reforça essa posição quando discorre sobre o objetivo da educação especial, que seria "[...] garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentarem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades de educação básica" (Brasil, CNE/CEB, 2001, p. 3). Kassar (2007) discute que desenvolver potencialidades demonstra uma percepção ideal de desenvolvimento humano que diz respeito a acreditar que a potencialidade é própria e inerente ao indivíduo e, caso ele fracasse, o problema é e está nele.

Com relação ao local para o atendimento, no artigo 8º, Inciso V, temos que "[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos". O artigo realça que este atendimento deve ser realizado nas escolas de rede regular, o que supõe que haja uma sala com recursos diversos, que sejam promovedores de adaptação para as necessidades de cada aluno. Em outro artigo, 9º esclarece que a escola pode criar, quando avaliar necessárias, classes especiais para o atendimento de alunos que apresentarem dificuldades para aprender, e dispõe que seria de caráter transitório. Concordamos com a concepção de Silva (2009) sobre a diferenciação que faz dos termos classe especial e sala de atendimento especializado, nas palavras da autora:

> Entendemos por: a) sala de atendimento especializado: um espaço, situado na escola de ensino regular, destinado a receber alunos que apresentam dificuldades no desempenho escolar para, em pequenos grupos e/ou individualmente, receberem apoio pedagógico em número de vezes semanal variável, conforme a especificidade dos casos, sempre em turno inverso ao que o estudante frequenta regularmente; b) as classes especiais são espaços organizados no interior das escolas em que se agrupam os alunos considerados com "necessidades educacionais especiais" e/ou com alguma deficiência intelectual, sensorial ou física para que os mesmos sejam escolarizados por um professor da escola. O agrupamento não considera a idade cronológica dos estudantes, mas seu nível ou desempenho escolar (Silva, 2009, p. 28).

Contudo, esse documento não deixa claro como seriam organizadas as salas de atendimento, se seriam em horários de contra turno, ou se as crianças seriam retiradas da sala comum para receber o apoio pedagógico, ou mesmo se frequentariam somente a sala de recurso. O texto oferece algumas possibilidades: a criação de classes especiais dentro das escolas regulares, o atendimento especializado, que pode ser tanto na escola regular quanto na escola especial (em conjunto com a escola comum), ou seja, neste os alunos frequentariam os dois lugares, e também somente na escola especial, para casos que não se adequarem ao ensino regular. Fica evidente, então, que tudo é possível e, desta forma, caberia à escola definir como se organizaria para atender a essa população.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, ONU/2007 ratificada pelo Decreto n. 6.949, é um documento extenso, com 21 artigos e utiliza a terminologia pessoas com deficiência, desse modo, acirra o discurso da inclusão, na qual não se negam as limitações, sejam elas física, sensorial ou intelectual. No artigo 1,

define que as pessoas com deficiência são "[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2007, p. 15). Silva (2009, p. 27) assinala que:

> A fundamentação do discurso da escola inclusiva tem como base o respeito às diferenças, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidade para todos. Essa perspectiva inclusiva defende a necessidade dessas pessoas com deficiências intelectual, sensorial e física conviverem com os demais colegas e vice-versa, visualizando esse procedimento com a possibilidade mais indicada de inserção social e escolar desses grupos historicamente segregados.

Em resumo, Sassaki (2002) apresenta a trajetória das terminologias utilizadas ao longo da história para designar as pessoas com deficiência, descrevendo seus significados. Para o autor, no começo da história, o termo utilizado era "os inválidos", que indicava pessoas sem valor e assim, inúteis para a sociedade. No século 20 até, aproximadamente, o ano de 1960, era empregada a expressão "os incapacitados", "os incapazes", que significava indivíduos sem capacidade, e, segundo o autor, mais tarde, evoluiu para considerar estas pessoas com "capacidade residual", para sinalizar que possuíam capacidades reduzidas. De 1960 até 1980, com a fundação de algumas associações, como a AACD e Apae, os termos se alteraram para "os defeituosos", "os deficientes" ou "os excepcionais", que designavam pessoas com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla. Nos anos de 1981 até 1987, aparece a expressão "pessoas deficientes", e a palavra "pessoa", para Sassaki (2002), trouxe uma atribuição de valor como possuidores de direitos.

A partir de 1988 até 1993, alguns grupos, organizações das pessoas com deficiência questionaram o termo "pessoa deficiente", que traduz que a pessoa em seu todo é deficiente, e a terminologia se alterou para "pessoas portadoras de deficiência". Nesse momento, a expressão foi demarcada em vários documentos legais, como descrevemos anteriormente. Em 1990, na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, surge "pessoas com necessidades especiais" e, depois, "portadores de necessidades especiais". Como discorremos, as necessidades especiais englobavam tanto as pessoas com deficiência quanto as que teriam outras limitações. Com a Declaração de Salamanca, em junho de 1994, houve a preconização pela educação

inclusiva para pessoas com ou sem deficiência e reforça a terminologia "necessidades educacionais especiais". Após diversas discussões dos movimentos, encontros e deliberações, o termo a ser utilizado passou a ser "pessoas com deficiência", que designa que a pessoa possui limitação, sendo esta constitutiva o sujeito. Ao reconhecer estas limitações, as diferenças não podem ser diluídas, negadas, mas precisam ser exploradas, reconhecidas, para que a sociedade esteja em constante estruturação, a fim de oferecer a estas pessoas acessibilidade em todos os níveis e participação efetiva no contexto social. Nas palavras de Sassaki (2002, p. 5-6), é primordial

> [...] identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as restrições de participação (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

É nesse sentido que compreendemos que o atendimento a tais pessoas caminharam para a reflexão na reestruturação da escola, estabelecendo possibilidades de atuação para que as pessoas com deficiência possam estar inseridas com direito à aprendizagem, reconhecendo suas limitações e capacidades. Desta forma, as políticas públicas de educação especial e educação inclusiva, demarcadas nos documentos legais, convergiram para a legislação específica do atendimento educacional especializado (AEE- Decreto n. 6.571/2008) e intensificaram-se o debate da inclusão nas escolas comuns. O resgate histórico nos mostra a dificuldade de delimitar a público alvo do AEE, os seus objetivos, o local de atendimento, as funções da escola especial e escola regular, entre outros. Além das terminologias utilizadas, que contribuíram, por muito tempo, para perpetuar o estigma, o rótulo e a exclusão dos grupos marginalizados socialmente.

Com o decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, várias dúvidas foram esclarecidas e também suscitados questionamentos. No ano de 2011, este decreto foi revogado pelo decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias. O decreto de 2011 apresenta alterações do texto de 2008 e outros aspectos são abordados.

Neste documento, o público da Educação Especial é delineado como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas

habilidades. Esta delimitação possibilitou o estudo desta demanda e a construção de um atendimento que garanta o direito, a igualdade de oportunidades para o acesso ao currículo e o desenvolvimento de projetos diferenciados para esta população, que atenda às suas necessidades. Descreve a Educação Especial como complementar ao ensino regular, e não substitutiva.

Assim, consideramos que este decreto é um importante documento que, esclarece o atendimento educacional especializado, sendo um marco para a inclusão escolar, pois movimenta a escola, suscita a reestruturação da mesma no sentido de oportunizar a escolarização àqueles que por muito tempo foram excluídos deste processo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. (1961). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. (2007). Decreto **nº 6.949/07.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília.

BRASIL. (2008). **Decreto nº 6.571**, de 17 de Setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília.

BRASIL. (2011). **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília.

BUENO, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27.

BUENO, J. G. S. (2004). **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ.

CARVALHO, E. C. R. (1997). **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA.

FERREIRA, J. R. (2006). Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, Summus.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. (2007). Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados.

FERREIRA, M. E. C; GUIMARÃES, M. (2003). **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. (2011). A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15- Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Universidade Estadual Paulista, Marília, v.17, p. 105-124.

GLAT, R.; BLANCO, L. de. M. V. (2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R (Org.). **Educação Inclusiva:** Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (2011). **Inclusão Escolar de Alunos com necessidades Especiais.** Rio de janeiro: eduerj.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). (2007). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados.

LAPLANE, A. L. F. (2007). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados.

MAZZOTTA, M. J. S. (2005). **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas, 5ª Ed. São Paulo: Cortez.

PATTO, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES.

A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR EM PORTUGAL

Walter Mariano de Faria Silva Neto - UFTM
Financiamento: CAPES (PDSE - BEX: 0615/13-7)

Este trabalho se propõe a refletir sobre a supervisão em psicologia escolar em Portugal. Especificamente, objetivou-se conhecer experiências de supervisores de estágio em psicologia escolar portugueses. O caráter inovador do trabalho se encontra no recorte específico da área mencionada numa abordagem sobre o complexo e crítico processo de ensino e formação da psicologia no país europeu. Em Portugal, a formação em psicologia compreende 1) o estudo de disciplinas de formação básica, técnica e procedimental, e 2) a realização de trabalhos práticos, configurados como estágios. Considerando o foco deste trabalho nos deteremos nos aspectos concernentes ao estágio e, especificamente, à supervisão, denominada em Portugal de orientação, em psicologia (Baptista, 2012). Didaticamente, assumiremos o termo corrente no Brasil para essa função – supervisão de estágio.

Naquele país a psicologia se desenvolveu a partir do quadro das disciplinas de filosofia das universidades e somente com a percepção de uma necessidade social de um ensino específico é que os cursos começaram a se desenvolver (Ruivo, 1968). Atualmente os cursos estão estruturados e formam psicólogos com base em legislações nacionais e no Tratado de Bolonha que reorganizou, a partir de 2004, o espaço europeu de formação no nível superior em todas as áreas, não apenas na Psicologia. Nesse sentido, o próprio ensino da profissão conduziu, como em outras realidades, a organização dos estágios como momento de prática supervisionada na formação. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) – associação pública profissional representativa dos profissionais em psicologia que exercem a profissão, orienta questões designadamente relativas à formação profissional (Portugal, 2008).

Destaca-se que, nos registros históricos, a formação profissional assumiu uma função central na missão da OPP, enquanto elemento promotor do desenvolvimento pessoal e profissional dos seus membros. Ela é reconhecida como uma das áreas prioritárias de intervenção da Ordem, uma vez que se propõe uma formação nuclear comum desenvolvida para membros estagiários, disponibiliza formação contínua aos

seus membros efetivos, ajustada a interesses específicos do exercício profissional com vista ao sucesso da prática da psicologia (Baptista, 2012).

A organização dos estágios curriculares, a criação dos serviços de psicologia e a orientação escolar e profissional no âmbito do Ministério da Educação de Portugal foram os primeiros desafios da Ordem. Tradicionalmente, as áreas de estágios de psicologia em Portugal sempre foram escolas, hospitais e empresas (Baptista, 2012). A partir da mobilização social e de grupos de discussão, visando uma uniformização na formação, em 2010, foi publicado no Diário da República o Regulamento de Estágios da OPP (Portugal, 2010). Sumariamente, tal documento tem por objetivo estabelecer as regras do estágio no país, definido como momento da formação em que ocorre a aplicação dos conhecimentos teóricos em contextos reais de trabalho. Nesse movimento o estagiário de psicologia desenvolverá a capacidade de resolver problemas e adquirirá as competências metodológicas para o exercício profissional em termos de atitudes, responsabilidade em relação ao conhecimento psicológico e ético (Portugal, 2010).

Na configuração do estágio profissional é prevista a nomeação de um orientador que tem como função dirigir e supervisionar esse momento da formação (Portugal, 2010). Nota-se que a legislação reconhece a importância do supervisor no processo ensino-aprendizagem profissional, na medida em que ele assume um complexo papel na construção do conhecimento para o exercício prático em psicologia. Neste sentido, o Artigo 18 do documento dispõe sobre as atribuições do orientador/supervisor:

> 1 – O orientador de estágio profissional desempenha um papel essencial e imprescindível ao longo de todo o período de estágio, cabendo-lhe a responsabilidade pela direcção e supervisão da actividade prosseguida pelo psicólogo estagiário; 2 – a Ordem deve promover a celebração de contratos de orientação de estágio profissional com Psicólogos que preencham as condições exigidas no presente artigo; 3- Qualquer pessoa singular que comprove ter, pelo menos, cinco anos de experiência profissional e seja membro efectivo da ordem, no pleno gozo dos direitos que lhe cabem a este título, pode celebrar um contrato de orientação de estágio profissional com a Ordem; 4 – No contrato a que se refere o número anterior o orientador de estágio compromete-se a respeitar os deveres que para ele resultam do presente Regulamento; 5 – O orientador de estágio profissional está sujeito, especialmente, aos seguintes deveres: a) zelar pelo cumprimento do projecto de estágio profissional; b) garantir o rigor profissional, ético e deontológico, tanto ao nível da formação concedida ao psicólogo estagiário como da exigência que lhe é imposta; c) disponibilizar formação regular ao psicólogo estagiário; d) apreciar e ratificar o registro de horas do psicólogo estagiário, nos termos previstos no artigo 16º, e enviar à CE (Comissão de Estágios) informação trimestral; e) dar parecer

> quanto ao requerimento de prorrogação do período de estágio apresentado pelo psicólogo estagiário; f) enviar à CE informação de progresso semestral do psicólogo estagiário; g) apreciar, em função do aproveitamento e evolução do psicólogo estagiário durante o estágio, o seu relatório de estágio com vista a sua validação, fazendo-o acompanhar de parecer fundamentado concluindo pela aptidão ou inaptidão do psicólogo estagiário para o exercício das suas funções profissionais; h) colaborar com a CE na avaliação final do psicólogo estagiário; 6 – O orientador de estágio tem especialmente, direito à: a) receber, por parte da Ordem, formação necessária para o exercício da função de orientador de estágio profissional; b) ver reconhecido pela Ordem, em termos de experiência profissional, o desempenho da função de orientador de estágios profissionais; c) ser certificado pela Ordem como orientador de estágio profissional, para efeitos de eventual compensação monetária por parte das entidades/instituições beneficiárias das suas funções de orientador de estágio; 7 – A orientação terá duração mínima de uma hora por semana por cada psicólogo estagiário, sem prejuízo do dever imposto ao orientador de estágio pela alínea C do número 5; 8 – O orientador de estágio pode ou não estar integrado na estrutura da entidade receptora; 9 – Sem prejuízo do disposto no número anterior, o psicólogo estagiário deve dar preferência à escolha de orientador de estágio que esteja integrado na entidade que o acolhe; 10 – O contrato de orientação de estágio respeitará o modelo a ser disponibilizado pela Ordem (Portugal, 2010).

Percebe-se que o exercício prático dos estágios e a supervisão devem complementar e aperfeiçoar as competências do estagiário para o exercício profissional nas diferentes áreas de atuação da psicologia. Em síntese, a supervisão é entendida como momento para: 1) auxiliar o estagiário na construção de um plano de estágio, 2) acompanhar técnica e pedagogicamente o estagiário, sinalizando seu progresso e retomando sempre que necessário os objetivos previstos no plano de estágio, e 3) avaliar, no final do estágio, os resultados obtidos pelo estagiário (Portugal, 2011).

Além disso, a supervisão é tida como uma atividade psicológica especializada, fundamentada em conhecimentos teóricos e empíricos. Logo, são necessários atributos ao profissional que vai desenvolver tal função como estar em constante atualização em relação aos conhecimentos científicos, éticos, de legislação e regulamentação da profissão. Ela também acompanha a tendência educacional do país, na medida em que não mais se reduz à formação inicial, mas é uma estratégia pedagógica contínua ao longo do tempo e elemento de avaliação do exercício da prática profissional ainda na formação. Não há uma valorização apenas da lógica avaliativa, mas um resgate da essencialidade formativa, indagadora e transformadora que a supervisão deve fomentar nos processos formativos. Essas são algumas particularidades desse tipo de prática em Portugal, de acordo com Coimbra; Marques e Martins (2012).

Como em outros países, dessa forma, definidos os parâmetros para a formação, se estruturam as áreas de atuação dos profissionais e, nesse sentido, segundo um levantamento sobre o perfil dos psicólogos filiados à OPP, em 2011, havia 2.357 psicólogos atuando na área de Psicologia Escolar e Educacional. Isso pode ser um reflexo da inserção do psicólogo nas escolas. Nessas instituições, os psicólogos são estimulados a favorecer o apoio psicopedagógico, assim como auxiliar no desenvolvimento das relações interpessoais, institucionais e da escola com a comunidade. Contudo, percebe-se que a inserção do profissional de psicologia nas escolas portuguesas e seguindo essas diretrizes para a atuação, provocou mudanças nas concepções, práticas, intervenções e nos modelos de supervisão. Dessa forma, explicita-se a necessidade de conhecer e sistematizar o fazer de supervisores portugueses, principalmente, por que essas experiências podem oferecer lições para os cursos de psicologia e os psicólogos brasileiros que atuam, sobretudo, na área da psicologia escolar e educacional.

Procedimentos

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado com seis psicólogas de Lisboa, Portugal. O único critério de inclusão foi ser uma profissional atuando na área da psicologia escolar e educacional. O número de participantes foi definido por conveniência, sendo que essas ocupavam os seguintes cargos: uma psicóloga era do Serviço Público do Emprego, duas professoras universitárias que supervisionam estágio, duas psicólogas da rede e uma conselheira da Ordem dos Psicólogos de Portugal.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas que aconteceram individualmente e foram guiadas por um roteiro contendo questões relacionadas à prática de supervisão em psicologia escolar e aspectos da formação em psicologia em Portugal. Tais questões permitiam às psicólogas falar livremente, e ao mesmo tempo direcionaram a entrevista aos aspectos da experiência enquanto supervisoras. Os depoimentos foram gravados em áudio, com o consentimento das participantes e transcritos na íntegra e depois transcriados (ou reescritos) de forma a manter o caráter oral e fidedigno da fala do entrevistado, porém com organização textual segundo metodologia da história oral (Mehy, 2000). A média do tempo de duração foi de aproximadamente 30 minutos. Os dados foram coletados entre os meses de março e

julho de 2013. Paralelamente à realização das entrevistas, procedeu-se a uma pesquisa documental acerca da legislação do país em relação à psicologia e à supervisão de estágio em psicologia.

As análises foram feitas a partir de dois caminhos: a) análise documental (das legislações envolvidas na criação do serviço de Psicologia Escolar em Portugal) e b) análise das entrevistas de acordo com a metodologia qualitativa. Mais especificamente, na análise das entrevistas foram identificados os principais temas abordados pelas participantes. Nesse sentido, destacam-se: a formação de psicólogos em Portugal, o caso da Universidade de Lisboa, preocupações com a formação, relações com a instituição formadora, o interesse pela área da psicologia escolar e educacional, as horas de supervisão e avaliações o campo e perspectivas de trabalho como desafios para a área, especificamente. Também foram escolhidos excertos das falas das entrevistadas para construção narrativa do histórico, avanços e desafios do serviço de Psicologia Escolar em Portugal seguindo abaixo nesse texto.

Em todas as etapas do estudo as questões éticas foram observadas. E para manter o sigilo da identidade das participantes seus nomes foram substituídos por nomes de poetisas portuguesas: Participante 1 = Amélia Janny; Participante 2 = Bernardete Costa; Participante 3 = Cláudia de Campos; Participante 4 = Dalila Pereira da Costa; Participante 5 = Fava dos Santos; Participante 6 = Graça Pires.

Resultados

Um dos principais pontos apontados pelas participantes do estudo se refere à formação em psicologia, especificamente, e como o estágio profissional e a supervisão se inserem nesse cenário. Esse processo foi sintetizado por uma das participantes que abordou, inclusive, o processo político e suas relações com o modelo de formação adotado em sua universidade:

> É um pouco diferente de faculdade para faculdade. Posso lhe dizer aqui agora, especificamente, na universidade de Lisboa, seguimos um formato da última reestruturação da Universidade, um modelo que foi despoletado por Bolonha. Para mim, é um modelo que corresponde às necessidades do psicólogo escolar, portanto, nós temos aqui uma secção que os alunos frequentam a partir dos últimos dois anos, quarto e quinto ano, sendo que o quinto ano é composto apenas pelo estágio e pela monografia. Esse modelo de formação tem nos primeiros três anos, o primeiro ciclo que é transversal para todos os psicólogos: clínicos, das organizações, social e educacional, é aquela matriz básica que qualquer psicólogo tem que ter, que é,

> sobretudo, formado por um conjunto de conhecimentos gerais da psicologia e muito virado para as metodologias também. Depois, os dois últimos anos, como eu estava a dizer, quarto e quinto ano, estão organizados por secções – nós aqui temos quatro secções: educacional (psicologia da educação e da orientação), temos cognição social, temos psicologia clínica que depois com os vários núcleos, cognitivo-comportamental, dinâmica e sistêmica, dentro da psicologia clínica e organizações e recursos humanos (Amélia).

> Eu tenho a ideia que neste momento nos nossos estágios curriculares são cerca de 420 horas que eles têm de fazer durante o ano inteiro. No momento temos uma estagiária da Faculdade de Psicologia e ela tem de fazer 420 horas durante o ano inteiro (Claudia).

Conforme apontado por Amélia a formação de psicólogos escolares em Portugal tem caraterísticas particulares e que podem variar de universidade para universidade. Mas em síntese, o que se percebe é que por meio do estágio na área da psicologia escolar e educacional, com a supervisão de um professor das Faculdades de Psicologia ou por meio do trabalho de campo, são desenvolvidas muitas atividades nas escolas, como ocorre em outros países e até no Brasil. O estagiário é acompanhado pelo supervisor e sua tarefa diz respeito à observação e acesso aos instrumentos, aprimorando seu trabalho nos diversos contextos da escola, visando sua autonomia.

Nesse debate aparecem, também, as questões estruturais da formação e da própria organização dos momentos de supervisão, como a carga horária necessária e prevista pelas legislações:

> Só as horas que são aqui. Acho que é uma exigência também em termos da Ordem que sejam feitas 1600 horas mas também não tenho a certeza. Mas de qualquer maneira, eu não posso dizer quantos dias fazem, a nossa estagiária geralmente vem meios-dias. Não sei se são 3 ou 4 horas que ela vai fazendo ao longo das semanas, mas isto ajusta-se. Não temos propriamente um horário definido até porque as nossas atividades variam. Por exemplo, quando temos um grupo do 9ºano ou do secundário e temos que realizar provas psicológicas pode ser necessário ajustar o horário consoante às necessidades (Claudia).

Um elemento que auxilia não somente os estagiários no campo, mas também o trabalho dos supervisores é o supervisor de campo, como apresentado pela participante Claudia:

> O orientador, aquele que orienta as atividades no local do estágio e o supervisor é aquele que está por detrás, digamos que é um apoio quer para o orientador quer para o próprio estudante que está na escola (Claudia).

Contudo, os papéis são bem definidos e se distingue as atribuições do supervisor acadêmico e do supervisor de campo. O papel de avaliar estagiários e atuações é função do supervisor, que pode consultar o supervisor de campo sobre suas impressões.

Nas falas das participantes também se apresentam a necessidade de se pensar a orientação científico-pedagógica que termina sendo uma das responsabilidades dos supervisores, à medida que os estagiários atuam e surgem os casos que demandem esse tipo de intervenção. O conhecimento crítico também é um domínio relevante para a atuação do psicólogo nas instituições de formação e educativas e uma das preocupações dos supervisores deve ser orientar os estagiários para esse tipo de compreensão, uma vez que as práticas devem ser mais contextuais e não balizadas em outros tipos de atuação da psicologia, como por exemplo, importar modelos clínicos para as instituições de formação e educativas.

Um destaque feito por Amélia merece ser considerado. As particularidades das instituições de ensino definem como os estágios e os modelos de supervisão da psicologia escolar e educacional. Um caso que chamou a atenção nos dados foi o da Universidade de Lisboa:

> Eu tenho uma disciplina no quarto ano que é uma disciplina base, é a Avaliação Psicológica em termos da orientação. Há duas disciplinas desta área, que é uma vocacional e depois uma de avaliação (...). Eu julgo que para além dos aspectos específicos, de conteúdos, toda esta minha visão da educação e uma certa visão humanista, e a maneira que eu coloco as questões, os problema. Eu chamo muito a atenção dos estudantes, digo-lhes que têm muitas responsabilidades enquanto psicólogos educacionais (...)
> (...) No quarto ano, são três ou quatro cadeiras em cada semestre depois, no quinto ano têm apenas o trabalho de investigação, a monografia e o estágio (Amélia).

Nesse trecho se percebe como são desenhados os mecanismos de atuação que se seguirão à formação. Ou seja, em diferentes disciplinas teóricas, os estudantes são convocados a refletir sobre dimensões da prática que somente serão exercidos nos estágios. Além disso, as disciplinas teóricas são oportunidades de apresentar aos estudantes as legislações vigentes no país e como elas orientam o exercício profissional de área para área, como no caso da psicologia escolar e educacional. Além disso, a Universidade de Lisboa apresenta outras questões que são importantes para a área no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento. Isso pode ser mensurado na

referência às monografias e no trabalho de pesquisa que os estudantes podem e devem desenvolver durante a formação. Esse tipo de prática é entendida como positiva na medida em que oferece evidências empíricas da efetividade de determinadas práticas para a realidade.

É também no campo desse debate que são expressas as preocupações com a formação:

> Este ano comecei, porque eu geralmente tenho reuniões com os meus estagiários quinzenalmente, e iniciei de fato a tentar que eles se sintam sensibilizados, motivados para encarar alguns aspectos de uma maneira diferente, encararem mesmo estratégias diferentes na atuação. Mostrar coisas que de fato hoje são fundamentais, são centrais para a preparação do próprio aluno, que não é uma desgraça, mas que são ligados a fatores diferentes e que nós temos uma globalização em que as pessoas vão e vem para o estrangeir. E isso, às vezes gera-se um certo pânico, uma certa angústia, mesmo em termos políticos é aproveitado e em termos sociais, econômicos. De fato, a mudança enquanto os nossos emigrantes nos anos 1960, eles passavam de assalto às fronteiras de noite, não tinham passaporte, hoje vão ao aeroporto da Portela, há controle para ir para os outros países. Portanto, estamos vivendo um momento completamente diferente. Mas tento que eles transmitam e percebam que isso exige preparação e uma formação (Amélia).

Uma das características da Europa, principalmente com o Programa Erasmus, é a possibilidade de mobilidade entre os países. Isso, em termos da globalização, movimentos e mobilidade, favorece a formação técnica e o exercício de suas profissões em outros contextos. Nesse aspecto, as participantes ressaltaram que um ponto importante é como a técnica psicológica pode ser aplicada em diferentes lugares, não apenas em termos de áreas distintas, mas também em termos de países.

Para tanto, são essenciais as relações com as instituições formadoras e as condições de trabalho dos supervisores:

> Sou contatada e reunimos onde fazemos uma primeira discussão do plano de atividades, depois eventualmente, sou contatada mais uma vez a meio do ano para saber se está tudo bem, e depois no final. Aí poderei ter ou não uma reunião de balanço e é me pedido uma apreciação final sempre, e é me pedido um relatório assim genérico de apreciação. Não me pedem muito, porque também não podem pedir muito, porque eles não me dão muito em troca. Acabo por até achar que eles deviam de nos estar a pagar de alguma maneira, porque nós estamos a formar os seus alunos, sem termos qualquer tipo de recompensa (Bernadete).

As condições de trabalho, devem ser consideradas nesse debate uma vez que elas vão se referir a como os supervisores exercem suas funções de acordo com aquilo

que está previsto na legislação. Como observado já neste trabalho, a função exige um acompanhamento técnico e pedagógico que são medidas pela relação com os próprios estagiários e, também, com as instituições que oferecem a formação.

Especificamente, sobre a psicologia escolar e educacional, as participantes foram indagadas sobre o interesse, a inserção e a aproximação com a área.

> Bem, acho foi o único emprego disponível que havia na altura. (...) Eu posso dizer algumas coisas que foram do meu percurso, mas na altura era uma proposta do emprego que havia disponível, mas depois eu interessei-me e eu gostei. E gosto até hoje (Bernadete).

> O campo da educação quanto a mim, era mais desafiante, apesar de ser um campo menos prestigiado assim em termos mundiais, mas era um campo que me desafiava mais, porque acredito que a educação vai mudar tudo. É a educação que muda as atitudes, que muda as crenças, é aí que está a cultura do bem-estar e da saúde. Portanto, foi nessa pontaria, digamos que foi o facto que acabou por ser decisivo (Amélia).

> Na minha história de vida, o meu percurso não foi linear. No secundário queria ser professora de matemática. (...) Mudei para psicologia. Por isso, para mim, o contexto escolar já era algo que à partida eu queria. E quando cheguei ao terceiro ano e foi necessário escolher a especialização, eu já sabia... Daí ter escolhido a área de orientação escolar e profissional. Quando eu concluí mesmo o curso, concorri logo para as escolas. Naquela altura, em Lisboa, já não poderia mesmo ficar porque as vagas estavam fechadas, porque todas as escolas já tinham psicólogo. No Alentejo estavam mesmo a iniciar a colocação de psicólogos. E eu candidatei-me e entrei (Claudia).

> É que aqui onde eu tirei o curso Instituto de Psicologia Aplicada, e durante três anos nós temos um tronco comum para as áreas clínica social e educacional. Três anos são comuns a todos e só no terceiro ano temos uma disciplina de cada área e também foi isso que me fez tirar qualquer dúvida. E também foi isso que me fez ficar em psicologia escola, eu quando foi para psicologia eu ia muito a pensar na área clínica, mas quando tive essa disciplina educacional tirou-me qualquer dúvida, porque também gosto muito de crianças, e aí descobri que é isso mesmo que eu quero (Dalila).

Percebe-se, primeiramente, o interesse e a aproximação com a área da educação durante a formação ou mesmo antes desse momento. Esse aspecto demonstra uma tendência para o exercício da docência e competências para lidar com pessoas. Não foi raro elas terem pensado em ser professora ou educadora de crianças. Por outro lado, uma das participantes revelou que atuava na área não por opção ou afinidade, a princípio, mas por contingências materiais e de necessidades objetivas. E no bojo dessas questões emergem aspectos relacionados às perspectivas de trabalho e dos desafios para a área da psicologia escolar e educacional:

> Existem também algumas escolas, alguns colegas nossos nas escolas recebem estágios da Faculdade e por isso também vão absorvendo estes jovens que querem ir para esta área de orientação e aconselhamento integrado, mas não há muitos. Porque é uma saída que neste momento não tem grandes hipóteses. Porque como eu disse os concursos estão fechados. E essa é uma problemática que leva a que eles pensem bem. Até se calhar uma das áreas que está a crescer mais neste momento é a área social, a psicologia social e clínica deve manter-se como aquelas com mais gente. Por acaso não tenho uma noção das estatísticas (Claudia).

Percebe-se que a experiência das supervisoras na área da psicologia escolar e educacional em Portugal integram elementos da formação ampla em psicologia, como elas se inseriam na área e como percebem as questões institucionais das universidades. Respaldando que os desafios para a consolidação de práticas mais adequadas nas instituições escolares se relacionam com a adoção de modelos de supervisão que primem pelo acolhimento, orientação para os princípios éticos da profissão e a adoção de condutas alinhadas aos novos debates e conhecimentos sobre as intervenções nestes espaços. No âmbito da supervisão são valorizadas a escuta qualificada de demandas, enquanto uma ferramenta essencial para fortalecer o estagiário em sua tomada de decisões no campo, e o encorajamento para a elaboração de respostas para as necessidades identificadas de toda comunidade escolar. Além disso, parece ser essencial refletir sobre as universidades concebem o momento da supervisão e quais são as condições de trabalho que oferecem para que os professores desenvolvam tal função.

Conclusões

Esse trabalho conheceu as experiências de supervisoras de estágio em psicologia escolar e educacional de Portugal. Foi possível compreender demandas e expectativas das supervisoras participantes desse estudo. Nesse sentido, foram abordados aspectos relacionados à formação em psicologia, como a supervisão e as condições de trabalho delineadas naquela realidade. Além disso, na abordagem sobre aspectos específicos da área de interesse desse trabalho, evidenciou-se que a trajetória profissional das supervisoras foi mediada por aproximações e interesses em relação à área da educação, especificamente. Conclui-se que este estudo oferece implicações para a formação de psicólogos no âmbito da supervisão do estágio e para pensar esse processo no Brasil.

Referências

Baptista, T. M. (2012). Autonomia científica, técnica e organizativa. *Revista Psis 21, Revista Oficial da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2*, 6-9.

Coimbra, M. N. C. T.; MARQUES, A. T.; MARTINS, A. M. O. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Rev. Lusófona de Educação,20*.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. G. (2006). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Meihy, J. C. S. *Manual de história oral*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

Portugal (2008). Diário da República, primeira série nº 171 de 04 de setembro de 2008. Lei 57/2008 de 04 de setembro cria a Ordem dos Psicólogos Portugueses e aprova o seu estatuto. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/faq/lei_57_2008_de_4_de_setembro.pdf

Portugal. (2010). Diário da República. Regulamento de estágios da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/despacho_15866_2010_regulamento_de_estaagios_da_opp.pdf

Portugal. (2011). Regulamento nº 258/2011. Código deontológico. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/caodigo_deontolaogico.pdf

Portugal. (2011). Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Decreto Lei 66/2011. Disponível em: http://www.plmj.com/xms/files/newsletters/2011/Junho/Decreto_Lei_n_66_2011.pdf

Ruivo, J. B. (1968). *O ensino da psicologia em Portugal*. Análise Social, p. 3-35.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EM PORTUGAL: DA LEGISLAÇÃO AO COTIDIANO

Walter Mariano de Faria Silva Neto - UFTM
Financiamento: CAPES (PDSE - BEX: 0615/13-7)

A atuação do psicólogo nas instituições escolares e no campo educativo é cada vez mais objeto de estudos, visando principalmente a criação de metodologias de intervenção. Nesse sentido, é importante para sociedades como a brasileira compreender como outras culturas e países tem se organizado nesse sentido e, especificamente, que tipo de experiências fazem em relação às práticas de intervenção nas escolas, especificamente. Essa é a contribuição original desse trabalho, na medida em que sintetiza o processo de regulamentação da atuação de psicólogos escolares em Portugal e apresenta aspectos das experiências de profissionais daquela realidade. No Brasil esse debate é importante, principalmente por se considerar as lutas da categoria que problematizam a inserção via políticas públicas da figura do psicólogo nas escolas.

Em Portugal os primeiros Cursos Superiores de Psicologia foram criados em 1977 nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra (Borges e Pinto, 1986). Atualmente os cursos estão estruturados e formam psicólogos com base em legislações nacionais e no Tratado de Bolonha que reorganizou, a partir de 2004, o espaço europeu de formação no nível superior em todas as áreas, não apenas na Psicologia. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), associação pública profissional representativa dos profissionais em psicologia que exercem a profissão, orienta questões designadamente relativas à formação profissional (Portugal, 2008).

No bojo do desenvolvimento da psicologia e seu processo de formação naquele país, as áreas mais comuns de atuação se sobressaíram – clínica, industrial e escolar. Logo, a experiência dos psicólogos que trabalham nas escolas pode ser mensurada em termos de 30 anos e paralela à concretização da psicologia enquanto área de formação, ciência e profissão. A psicologia escolar e educacional pode ser definida a partir de documentos de três entidades que, internacionalmente, representam a psicologia escolar: APA (American Psychological Association), NASP (National Association of School Psychologists) e ISPA (International School Psychology Association) (Mendes, Abreu-Lima, & Almeida 2013).

Segundo a APA (2012) a psicologia escolar e educacional é uma especialidade da psicologia voltada para a atenção de toda comunidade escolar (crianças, adolescentes, professores, diretores, funcionários das escolas e famílias dos estudantes). Numa abordagem ampliada, a NASP (2010) define as funções dos psicólogos escolares nas instituições, ressaltando ser função desse profissional contribuir para a criação de ambientes seguros, saudáveis e de suporte para todos os estudantes, além de ser um elo entre a escola, a família e a comunidade. Por fim, a ISPA (Oakland, 2010) explicita que o exercício profissional do psicólogo nas escolas pode organizar suas ações em termos de prevenção primária (atuando antes que situações problemas se instalem), secundária (minimizando o impacto de problemas) e terciária (oferecendo suporte e serviços a indivíduos e grupos que não consigam superar determinadas dificuldades).

É no contexto dessas definições que em Portugal o psicólogo foi inserido nas instituições educacionais, a partir de duas importantes etapas históricas: 1986 – Previsão na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) de ações de psicológica em contexto escolar; e 1991 – Regulamentação própria dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPOs) – Decreto-lei nº 190/91 (Portugal, 1991) responsáveis por direcionar as práticas dos psicólogos nas escolas[112]. São três as competências dos SPOs: apoio psicopedagógico, apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade escolar e orientação escolar e vocacional. No Decreto-Lei nº190/91 também são previstas as atribuições dos Serviços:

> a) apoiar o desenvolvimento integral dos alunos e a construção da sua identidade; b) apoiar os alunos no processo de aprendizagem e de integração escolar; c) prestar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica a alunos, professores, pais/encarregados de educação, no contexto das atividades educativas; d) colaborar na deteção, avaliação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais; e) contribuir para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos; f) promover atividades de informação escolar e profissional; g) desenvolver ações de aconselhamento psicossocial e vocacional; h) colaborar em experiências pedagógicas, de formação de professores e de investigação.

[112] De acordo com Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2001): "Os SPOs estão organizados em equipas uni e multidisciplinares sediadas em escolas da rede escolar das Direcções Regionais de educação (DREs), desenvolvendo-se os seus serviços de acordo com um Plano Atual de Actividades (PAAs), elaborado pelo Psicólogo e integrado no plano de atividades da escola a ser submetido à apreciação dos respectivos órgãos de gestão" (p. 28).

Se comparada com o caso brasileiro, especificamente, a legislação portuguesa é inovadora principalmente por sinalizar a importância de práticas não alicerçadas em modelos clínicos ou médicos, mas com a perspectiva de atingir diversos públicos (alunos, professores, comunidade escolar e família), em diferentes níveis de intervenção (preventivo e com foco na promoção do desenvolvimento integral de sujeitos, grupos, relações etc.) (Almeida, 2003). Essa legislação também garante que nos cursos de formação a psicologia escolar e educacional seja valorizada e os estudantes sejam preparados para fornecer serviços que contemplem a avaliação psicológica, a intervenção, a prevenção, a promoção, o desenvolvimento de programas e avaliações numa lógica sistêmica e não apenas no campo dos indivíduos (Mendes, Abreu-Lima, & Almeida, 2013; Merrell, Ervin, & Gimpel, 2012).

Esse aspecto é consoante à literatura científica que aponta para uma evolução nas práticas de psicologia escolar associada à adoção de outras perspectivas teóricas na condução das ações (Almeida, 2010; Oliveira, 2011). Tem-se notado que a "intervenção da área passou de preocupações remediativas a preocupações preventivas e promocionais" (Oliveira, 2011, p.63), consonantes à adoção de modelos mais críticos e contextuais de atuação.

Num levantamento sobre o perfil dos psicólogos filiados à OPP, em Portugal, segundo Coelho (2012), em outubro de 2011, com uma amostra de 10.662 psicólogos, verificou-se um predomínio de indicações de psicólogos atuando em psicologia clínica e da saúde, seguido por um expressivo número de psicólogos da área de Psicologia Escolar e Educacional (2.357). Este dado é reflexo da inserção do psicólogo nas escolas portuguesas e na força das legislações que incentivam as intervenções psicológicas nesses espaços.

Oliveira (2011) sumarizou aspectos sobre a inserção da psicologia escolar na formação do psicólogo, concluindo que "o percurso da psicologia escolar em Portugal foi semelhante ao de outros países, inclusive do Brasil" (p.63). Porém, no Brasil as políticas públicas ainda não incorporaram a psicologia e seus profissionais como essenciais para as escolas e seus agentes, bem como ainda são fortes as práticas com tendências centradas na avaliação dos estudantes considerados problemáticos. Neste sentido, este estudo busca contribuir para o aumento de informações sobre a experiência

de Portugal em torno da psicologia escolar e educacional para que, a partir de uma produção teórica e empírica sejam indicados caminhos para a categoria no Brasil.

O objetivo deste trabalho foi descrever o processo que envolveu a regulamentação da atuação de psicólogos escolares na rede de ensino em Portugal, bem como os desafios para o seu trabalho a partir da perspectiva de psicólogas atuantes na área naquele país.

Procedimentos

Trata-se de um estudo qualitativo, realizado com seis psicólogas de Lisboa, Portugal. O único critério de inclusão foi ser uma profissional atuando na área da psicologia escolar e educacional. O número de participantes foi definido por conveniência. Uma psicóloga era do Serviço Público do Emprego, duas professoras universitárias que supervisionam estágio, duas psicólogas da rede e uma conselheira da Ordem dos Psicólogos de Portugal.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas que aconteceram individualmente e foram guiadas por um roteiro contendo questões relacionadas à experiência das profissionais junto à área de psicologia escolar e educacional em Portugal. As questões permitiam às psicólogas falar livremente. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes e transcritas na íntegra. e depois transcriados (ou reescritos) de forma a manter o caráter oral e fidedigno da fala do entrevistado, porém com organização textual segundo metodologia da história oral (Mehy, 2000). A média do tempo de duração foi de aproximadamente 30 minutos. Os dados foram coletados entre os meses de março e julho de 2013. Paralelamente à realização das entrevistas, procedeu-se a uma pesquisa documental acerca da legislação do país em relação à psicologia e a psicologia escolar e educacional.

Na análise das entrevistas foram identificados os principais temas abordados pelas participantes. Nesse sentido, destacam-se: a história dos Serviços; a atuação dos psicólogos escolares, os dilemas e os desafios do cotidiano; a questão da contratação; a relação com a Ordem dos Psicólogos Portugueses; e as linhas teóricas utilizadas.

Em todas as etapas do estudo as questões éticas foram observadas. E para manter o sigilo da identidade das participantes seus nomes foram substituídos por nomes de poetisas portuguesas: Participante 1 = Amélia Janny; Participante 2 = Bernardete Costa;

Participante 3 = Cláudia de Campos; Participante 4 = Dalila Pereira da Costa; Participante 5 = Fava dos Santos; Participante 6 = Graça Pires.

Resultados

Os serviços de Psicologia Escolar em Portugal na rede pública tiveram início da década de 1980. No final desse período, professores da área da Educação das Universidades do Porto, Lisboa e Coimbra conduziram pesquisas sobre a atuação profissional e produziram um documento que, em 1991, se tornou o texto que deu origem ao Decreto Lei 190/91 (Portugal, 1991), que criou os Serviços de Psicologia e Orientação nas Escolas, como destacado anteriormente. No início, os psicólogos foram contratados por meio de concursos públicos e passavam por um processo de formação em serviço, durante um ano nas universidades. À medida que as Universidades deixaram de estar ligadas à rede pública de serviços em Psicologia Escolar, as reuniões passaram a ser realizadas nas Direções Regionais de Lisboa, Alentejo e Algarve. Com relação à periodicidade das reuniões, que inicialmente eram semanais, passaram a ser mensais e depois bimestrais e, atualmente, não acontecem mais devido à falta de apoio governamental e porque os psicólogos passaram a ficar isolados nas escolas. Duas das depoentes relatam sua entrada no serviço[113]:

> Eu entrei para a faculdade exatamente em 1981, começando pela história... digamos que, o psicólogo na escola aparece com as grandes reformas do sistema educativo. Se calhar tem sido assim em todo o mundo, mas em Portugal foi assim.
> Na primeira grande reforma, foi antes do 25 de abril em 1973 com um ministro chamado Veiga Simão. Foi com ele que houve o prolongamento da escolaridade obrigatória, passou de quatro a seis anos o tronco único de escolaridade. Fundiram o ensino técnico num tronco comum, em que as pessoas só teriam que fazer a escolha no final do nono ano.
> E nessa altura, em 1973, não havia psicólogos e nem faculdades de psicologia. Havia apenas uma escola privada, que era o ISPA, que era uma escola muito ligada à Igreja, uma escola em termos sociais, estava muito encolhida. Portanto, o ministro Veiga Simão de uma maneira parecida com o que acontecia na Europa, foi ao Instituto que existia, que era o Instituto de Orientação Profissional em que organizaram os cursos que eram para peritos orientadores. Esses peritos eram professores efetivos nas escolas e que iam fazer um curso de três anos e iam para o trabalho apoiar os alunos nas escolhas. Apoiar os alunos, digamos nesta reforma. Depois, as faculdades de psicologia foram criadas logo após o 25 de abril. Em 1975, foram criadas as faculdades e aí por volta de 1978, foram homologadas oficialmente.

[113] Optou-se por utilizar os depoimentos conforme nos foram dados mantendo o português de Portugal para manter o caráter oral do depoimento.

> E começaram a criarem-se psicólogos e em 1981 foi relançado o ensino técnico profissional, aliás, tem um artigo muito interessante do professor Leandro, relativo a isso. Nos anos 80 ou 90 já havia psicólogos e o ministro, por uma sensibilidade qualquer, chamou as três faculdades que existiam na altura, a de Lisboa, a do Porto e a de Coimbra, agora existem 33 e tais. Chamou três professores destas universidades em Lisboa o Professor Ferreira Marques, em Coimbra o Professor Viegas de Abreu, no Porto o Professor Campos para consultores do relançamento para este relançamento ser acompanhados por psicólogos. Então a partir daí entraram os psicólogos. Eu tinha acabado o curso nessa altura, entrei na faculdade exatamente nessa experiência piloto. Houve essa experiência e a partir daí foram caminhos construídos. Em 1991, saiu a legislação sobre os serviços e criou-se a carreira e neste momento diz-se que há alguma coisa a vacilar, mas até agora não houve nada, vamos ver o que acontece. (Amélia)

> Então eu trabalho desde 1984 como psicóloga escolar, os serviços tinham começado no ano anterior, portanto eu entrei logo no ano seguinte disto ter começado e o modelo de trabalho até não mudou tanto assim.
> Nos anos 80 já estavam lançadas as bases para a Psicologia Escolar com os modelos de referência, que eram de pelo menos algum tipo: ou contextualista ou ecológicos. Assim, essas metodologias, eram as referências de base. As áreas de intervenção também se têm mantido mais ou menos as mesmas, continuamos a ter três áreas de intervenção fundamentais que é 1) a intervenção educacional, temos a 2) área mais psicopedagógica de aprendizagem - de problemas acadêmicos e temos uma outra 3)área mais de apoio sócio-emocional com trabalho individual, de grupo e a nível de grupo de instituição, etc. Portanto, assim, estes três tipos de intervenção já estavam definidos na Lei que saiu em 1991 e continua ainda a ser o nosso modelo de referência de trabalho. Mas as coisas têm evoluído, os pedidos das escolas... os tipos de problemas... (Bernadete).

Conforme destacado pelas participantes, o fato de elas terem acompanhado o processo desde o início foi interessante e permitiu que as relações com a área fossem sendo delineadas ao longo do tempo. Outro ponto importante é a atuação das universidades oferendo apoio e sendo referências, até técnicas, para a definição da especialização necessária para atuar nas escolas. E como profissionais, a questão do modelo de trabalho também era importante e relevava, muitas vezes, como as políticas e os setores compreendem determinadas inserções da psicologia, como na escola. Nesse sentido, a questão de como as contratações dos profissionais iriam ocorrer também ocorreu por um processo:

> Com relação aos concursos públicos, no início dos serviços, ainda antes da regulamentação, quando estávamos a começar íamos logo para um lugar, escolhíamos logo um lugar que havia vaga no momento, isso era uma época em que todos os licenciados de psicologia arranjavam trabalho (...). Depois desse concurso geral a nível do estado acho que só houve uma vez ou duas. Atualmente os lugares vão abrindo e fechando e os concursos são feitos a nível de escola. A escola abre concurso com a autorização da direção regional e do ministério da educação, regras

> que todos têm que cumprir nos concursos. Mas quem contrata é a própria escola (Bernadete).
>
> Mas realmente esse processo não tem melhorado, deve ter já conhecimento que havia concursos anuais para psicólogos para as escolas. Neste momento, já não existem, neste momento a própria escola, face às necessidades, faz um contrato anual com um determinado psicólogo. (...) Outro aspecto é que antes, logo no início, só entravam para as escolas os psicólogos que tinham uma especialização na área do aconselhamento de carreira e depois também entravam os mais ligados à àrea educacional e agora mais recentemente como é um concurso ao nível da escola, entram os psicólogos clínicos, sociais e outros (Claudia).
>
> Eu estudava a noite e trabalhava de dia e depois de acabar o curso foi difícil conseguir arranjar emprego. Eu concorria e não conseguia arranjar emprego porque não tinha experiência nenhuma a não ser além do estágio (...). Nós todos os anos tínhamos que concorrer. Em 1999 foi a última vez que o Ministério da Educação abriu vagas permanentes para as escolas, desde então nunca mais houve vagas para esse tipo de concurso pra ficar permanente como psicólogo naquela escola. Portanto tínhamos de concorrer e nunca sabermos onde é que íamos ficar (Dalila).

Nota-se que houve uma ruptura em relação aos concursos públicos da esfera nacional o que é avaliado como negativo pelas participantes. Para elas o ingresso na carreira e no exercício da profissão em si não foi tão simples ou fácil, mas marcado pelas próprias indefinições do quadro que se se iniciava. Em outro sentido, uma das participantes relata a dificuldade de se inserir no mercado de trabalho por não ter experiência na área pretendida. Essa é uma realidade de muitos dos estudantes de graduação. Além disso, nas falas das participantes emerge a questão da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), até porque todos os psicólogos de Portugal devem ser inscritos na Ordem:

> A primeira grande tarefa da Ordem dos Psicólogos foi de facto procurar regular a profissão, e tentar excluir da actuação profissional da psicologia todos aqueles que não tinham curso de psicologia. Agora isso já está de lado, já está conseguido e agora vai-se no 2º mandato, e esta equipa o que vai fazer são os colégios da especialidade. Ou seja, o que acontece neste momento é que temos psicólogos clínicos, psicólogos organizacionais e psicólogos educacionais dentro da psicologia escola, e a actuar nas escolas independente da sua formação de base. Por isso podem ter só formação em psicologia e em psicologia clínica e não saber nada de psicologia escolar e estar à frente de uma escola com 3 mil alunos por exemplo. (...) hoje em dia não há ninguém nas escolas, que exerça psicologia que não seja psicólogo (Graça).

A legislação, como se percebeu, é forte nos discursos das participantes principalmente ao apresentar o modelo de organização da psicologia enquanto profissão e, no caso específico em investigação, da psicologia escolar e educacional. Como todo

processo, percebe-se que houve momentos em que outras pessoas, como estagiários de cursos técnicos tenham sido admitidos em concurso para exercerem atividades e funções próprias dos psicólogos nas escolas. Além disso, uma realidade econômica é aqui denunciada, uma vez que a mão de obra do técnico é inferior em termos de custos do que a mão de obra de um profissional com ensino superior.

No que se refere às linhas teóricas utilizadas:

> Neste momento tem sido o construcionismo (modelo teórico adotado) até porque a nossa diretora pertence a um projeto, não sei se tem conhecimento – o Life Design (Claudia).
>
> Sim eu tenho vários (modelos teóricos adotados), mas eu não sou muito teórica. Agora em termos de psicologia vocacional estou a ser, porque estou a fazer o mestrado, mas não sou assim de muita teoria. A minha formação inicial é na área vocacional, ou seja tenho os teóricos de referência da psicologia do desenvolvimento que se aplicam nestes contextos. Depois aprendi que tinha que usar mais as teorias sistêmicas que evoluíram para as teorias ecológicas ou contextualista, isso na escola é uma questão óbvia, evidente, temos que olhar para as coisas com os modelos ecológicos e contextualistas e intervir a nível do sistema e não tornar o aluno como parte do problema (Bernadete).
>
> (...) uma visão digamos sócio-cognitiva e construtivista e desenvolvimentista, em termos dos problemas da educação e da atuação. Eu, particularmente, sou muito fã dos modelos sócio-cognitivos, porque são modelos muito úteis, digamos, hoje, nessa sociedade louca ou de mudanças (Amélia).
>
> Sim, eu própria estou a fazer o doutoramento e á por aí que eu pensei que um psicólogo não consegue dar resposta a tantos casos em individua. E se está à espera que haja na forma individual é que não está a agir na prevenção. Eu acho que as orientações que existem hoje em dia sem termos teóricos são de que nós devemos de antecipar os problemas na comunidade e não tanto no aluno que tem o problema. E se nós agirmos na intervenção, teremos menos problemas depois (Dalila).

Percebe-se uma tendência de uso de modelos teóricos de abordagem social e construtivista. Isso favorece análises qualitativas de contexto e de realidade, auxiliando na oferta de resposta eficazes para problemáticas do universo escolar. Ao mesmo tempo, a compreensão da importância das variáveis do desenvolvimento presente nas relações e as instituições são eficazes para olhar para as práticas e as experiências em termos de intervenção, também valorizando a necessidade de não se perder de vista que crianças, adolescentes e demais membros acompanhados são pessoas em desenvolvimento. Ao considerar os aspectos do desenvolvimento se atua com vistas aos ciclos de vida e sua

interface com os ciclos escolares e o processo ensino-aprendizagem em si. Isso como ressalta a última depoente sem fixar em problemas individuais ou cunho individual, mas olhando do ponto de vista contextual.

Por fim, a atuação dos psicólogos escolares apresenta dilemas e desafios do cotidiano. Um primeiro dilema já foi abordado anteriormente se refere ao regime de trabalho dos psicólogos da área, se são públicos ou da iniciativa privada, seus salários e a carga horária de trabalho semanal. Principalmente ao se considerar que com a falta atual de concursos de nível nacional, eles podem ser contratados por tempo determinado, o que precariza as condições de vida e trabalho do psicólogo. Outro dilema enfrentamento pela profissão na área se refere à organização dos serviços de educação:

> Anteriormente, as escolas eram individuais havia as escolas primárias, as escolas preparatórias e as escolas secundárias. Agora, as escolas agruparam, são agrupamentos e um agrupamento tem ou pode ter desde o ensino pré-primário até o ensino secundário e várias escolas, dentro de cada nível de ensino. O ideal era que fossem mais psicólogos, às vezes existe um por agrupamento, outras vezes tem dois, é variado (Fava).
>
> O que eu continuo a sentir muita falta é da supervisão, porque não é por eu trabalhar há sete ou há oito anos numa escola que eu sei tudo, e dentro da escola, os nossos superiores hierárquicos não são psicólogos e não têm formação nesta área. E, por exemplo, o que eu propus à direcção da escola este ano se podemos reunir com os técnicos da escola ao lado e fazemos inter-visão (Dalila).
>
> O psicólogo sente-se cada vez mais perdido no meio escolar, não tem o apoio que tinha antigamente (Bernadete).

Além de ser um problema numérico relacionado à quantidade de profissionais atuando em um determinado agrupamento, outra questão, se refere à abordagem do psicólogo, pois se o trabalho é desenvolvido com crianças menores haverá necessidade de especialidades para lidar com esse público, se com adolescentes são exigidas outras especialidades, e assim sucessivamente. No modelo anterior, parece, que essa abordagem era favorecida. As condições de trabalho e a falta de suporte como era oferecido nos primeiros anos da psicologia escolar e educacional também é apontado como dificuldade que deixa os psicólogos sem suporte para desenvolverem suas ações.

Outros problemas e desafios enfrentados e apontados pelas psicólogas se referem a questões estruturais da sociedade ou aos modelos de ensino adotados pelas escolas:

> Mas a questão do ensino já tem relação, porque o ensino em África é muito diferente que o ensino aqui, eles chegam aqui e os professores já esperam que no primeiro ano eles reprovem, porque é a fase de adaptação, a expectativa já essa de reprovar porque é a adaptação. Muitas vezes eu faço logo um teste cognitivo quando o aluno chega, agora estamos a nos tornar peritos nisso, pois mal o aluno chega fazemos logo os testes cognitivos para ver, para depois conseguir devolver uma imagem positiva ao professor, dizendo não, ele não tem problemas nenhuns em termos cognitivos, portanto é uma fase de adaptação precisa aqui de algum apoio de algum incentivo (Dalila).

> O grande problema que temos neste momento é o abandono escolar, e por que as pessoas abandonam? (...) os psicólogos escolares também fazem, intervir nos processos de violência de indisciplina de competências de estudo, e ser capaz de encaminhar, daí ser necessário conhecer o meio em que estão inseridos (...) (Fava).

As violências, o fracasso escolar e a imigração são problemas estruturais apontados pelas participantes do estudo que consideram essas dimensões como preocupantes também para o psicólogo da área escola e educacional. Nesse sentido, extrapolam-se os murros da escola para pensar como as condições de vida e a história dos estudantes refletem no intramuros. Esses são problemas complexos e a abordagem deles deve produzir resultados concretos não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, mas também para o desenvolvimento humano. Para tanto, as práticas devem ser reorientadas e as intervenções adequadas às novas demandas e necessidades apresentadas. Isso só é possível com formação e com a experiência adquirida ao longo do tempo como pontua uma das participantes:

> Agora que já lá estou há cinco anos eu já consigo agir mais na área da prevenção e desta forma estou a conseguir aplicar programa de competências nos alunos que entram na escola e assim vou acompanhando-os ao longo de todo o ano. Deste modo já não dou tanta prioridade aquela intervenção de gabinete e já me foco mais em grupos e em conjunto com a assistência social que também lá está contratada e com os professores.
> Agora que já conheço a escola eu já consigo trabalhar na prevenção, embora aquilho que nos pedem sempre é o aluno problema, mas nós é que temos de procurar reverter essa situação, coisa que no primeiro ano é muito difícil fazê-lo, mas porque primeiro temos que conhecer a realidade da escola, saber com quem é que podemos trabalhar, porque há professores com quem podemos trabalhar belissimamente e outros não, apalpar o terreno para perceber que sensibilidade a direcção tem a esse tipo de intervenção (Dalila).

No conjunto, os dados e a análise da legislação portuguesa sobre o trabalho do psicólogo da área escolar e educacional indicam práticas na escola consolidadas pela formação especializada e alicerçadas nas perspectivas do desenvolvimento humano, na resolução de conflitos, na avaliação e auxílio no processo ensino-aprendizagem e em medidas de avaliação de orientação para a organização escolar em diferentes abordagens. Como tempo na função, percebe-se uma ampliação do campo de atuação, uma vez que se sai de uma lógica do diagnóstico para as práticas contextuais e voltadas para o atendimento integral das demandas não apenas de estudantes identificados como problemáticos, mas de toda comunidade escolar.

Conclusões

Percebe-se que o desenvolvimento da psicologia escolar e educacional em Portugal esteve associado a dois fatores: 1) às pressões internas da própria ciência psicológica no que se refere ao delineamento das cadeiras de ensino nas universidades, desde os primeiros cursos na década de 1970, e 2) à necessidade de se responder às demandas sociais resultantes da evolução e progresso da educação e dos modelos propostos pelas instituições escolares nas últimas décadas. Além disso, neste trabalho, foi possível identificas as mudanças que ocorreram naquele país no que se refere ao processo de inserção dos psicólogos nas escolas e esse movimento de "estar" nestas instituições transformou as próprias práticas dos profissionais.

Pormenorizadamente, observou-se que o histórico de construção da presença dos psicólogos escolares em Portugal é algo que principia de modo mais articulado às universidades e à formação no início, sendo que atualmente enfrenta o desafio de melhor acompanhamento da formação em serviço. Esse é um movimento diferente do experimentado pelo Brasil, principalmente ao considerarmos que não existem legislações ou políticas públicas que aqui sejam ainda capazes de promover a inserção do psicólogo nas escolas. Ao mesmo tempo, refletindo sobre as concepções teóricas adotadas pelas psicólogas portuguesas, percebe-se que existem lições a serem aprendidas, uma vez que as concepções sócio escolares, construtivistas e voltadas para abordagem ampla das pessoas e dos processos conduzem a implicações e recomendações acerca da formação e da atuação do psicólogo escolar no Brasil. Estimula-se a realização de outros estudos sobre a temática.

Referências

Almeida, L. S. (2003). Psicologia escolar em Portugal, In S. N. Neves (Ed.) *Psicologia em Portugal* (pp.13-44). Coimbra: Quarteto Editora.

Almeida, L. S. (2010). *Psicologia da Educação*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

American Psychological Association. (2012). *Public description of school psychology*. Recuperado em 10 de janeiro, 2015, de:
http://www.apa.org/ed/graduate/specialize/school.aspx

Borges, I. P. e Pinto, A. C. (1986). *Contributo para a história da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Texto editado no âmbito das comemorações dos 10 anos do Curso de Psicologia.

Coelho, V. (2012). Balanço final do curso para quem obteve reconhecimento de experiências profissionais. *Revista Psis 21, Revista Oficial da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, *4*, 16-18.

Leitão, L. M.; Paixão, M. P.; Silva, J. T.; Miguel, J. P. (2001). Ser psicólogo em contexto escolar: os serviços de psicologia e orientação (SPO's) na Região Centro. *Psychologica*, *26*, 27-53.

Mendes, S. A.; Abreu-Lima, I.; & Almeida, L. S. (2013). Psicólogos escolares em Portugal: contributos para a sua caracterização profissional. *Psicologia, Educação e Cultura*, *17*(1). 190-208.

Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A. (2012). *School psychology for the 21st century: Foundations and Practices*. 2 ed. New York: Guilford.

National Association of School Psychologists (2010). Model for comprehensive and integrated school psychological services. *School Psychology Review*, *39*(2), 320-333.

Oakland, T. D. (2010). International School Psychology. In T.K. Fagan & P.S. Wise (Eds.), In *School psychology: past, present and future*. 3 ed. Bethesda: NASP Publication.

Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Portugal (1986). Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do Sistema educativo. Recuperado em 10 de janeiro, 2015, de:
http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf

Portugal (1991). Decreto-Lei n.º 190/91, de 7 de Maio – Cria nos estabelecimentos de educação e ensino público os serviços de psicologia e orientação. Recuperado em 10 de janeiro, 2015, de:
http://www.psicologia.pt/profissional/emprego/ver_artigo.php?id=135&grupo=5

Portugal (2008). Diário da República, primeira série nº 171 de 04 de setembro de 2008. Lei 57/2008 de 04 de setembro cria a Ordem dos Psicólogos Portugueses e aprova o seu estatuto. Recuperado em 10 de janeiro, 2015, de :
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/faq/lei_57_2008_de_4_de_setembro.pdf

XII CONGRESSO NACIONAL
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
37th ANNUAL
CONFERENCE ISPA
Escolas para todos:
Políticas Públicas e Práticas dos Psicólogos
24 a 27 de junho de 2015
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo - Brasil
ABRAPEE-ISPA
www.conpeispa.com
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL
INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION
Patrocínio
ABRAPEE
ISPA
Mackenzie
Apoio
Conselho Federal de Psicologia
Conselho Regional de Psicologia - SP
FAPESP
CNPq
SÃO JUDAS